

**Évaluation du Projet de Développement
de l'Éducation de Base
(PDEB)
(689-0258)**

Rapport final

soumis à l'USAID/Mali et au Ministère de l'Éducation de Base

par

**Education Development Center, Inc.
International Programs
55 Chapel Street
Newton, MA
02158-1060**

OUT-HNE-I-800-94-00019-00 D.O. 5

Équipe d'évaluation :

M. Eric Allemano, consultant, New-York, USA
Mme Fanta Gakou, consultante, Bamako, Mali
M. Abdoulaye Ky, consultant, Bamako, Mali
M. Gabriel Larocque, consultant, Montréal, Canada
M. Mamary Traoré, consultant, Bamako, Mali

avec l'appui de M. Ario Ma ga,
consultant et représentant du MEB auprès de l'équipe d'évaluation

le 4 mars 1998

INTRODUCTION

La démocratisation de l'éducation et l'amélioration de sa qualité constituent les axes prioritaires de la politique éducative des autorités de la III^e République. En effet, en 1987 - 1988, un diagnostic relatif à la situation de l'éducation de base avait débouché sur les constats suivants :

- . L'insuffisance notoire et l'état de délabrement prononcé des salles de classes ;
- . Le faible taux du rendement interne et externe du système à cause du bas niveau de formation des enseignants, de la lourdeur des programmes et de leur contenu inadapté tant au niveau des Instituts de formation des maîtres qu'à celui des écoles fondamentales ;
- . La mauvaise gestion des ressources humaines.

C'est dans le cadre de la recherche de solutions viables et pérennes à l'ensemble des problèmes liés à l'amélioration de l'enseignement fondamental qu'a été conçu et mis en œuvre le 4^e Projet éducation, avec en son sein le Projet de développement de l'éducation de base (PDEB). Ce 4^e Projet avait comme objectifs l'expansion du 1^{er} cycle de l'enseignement fondamental et l'amélioration de la qualité de l'enseignement dispensé dans ce cycle. L'élargissement de la base de la pyramide éducative devait se produire grâce à l'extension du réseau scolaire et à la consolidation des structures existantes à travers le *Fonds d'appui à l'enseignement fondamental* (FAEF). Quant à l'amélioration qualitative, on a voulu la réaliser à travers :

- . La restructuration des Instituts de formation avec le relèvement du niveau de recrutement des maîtres ;
- . L'organisation systématique de la formation continue des personnels de l'enseignement fondamental au moyen de séminaires et de stages.

Le but officiel du 4^e Projet énoncé dans l'accord de subvention est "d'accroître la production, la productivité et le revenu des familles rurales. L'éducation est considérée comme un élément capital dans le programme de développement national, en raison du fait qu'elle permet d'équiper les citoyens des outils dont ils ont besoin pour devenir de meilleurs producteurs" (par. III A).

Le même document offre cinq justifications pour avoir choisi de concentrer les efforts sur l'enseignement fondamental, et surtout sur le premier cycle : (i) l'importance du secteur pour le développement national ; (ii) la possibilité d'atteindre une majorité de la population malienne, et surtout dans les zones les plus démunies ; (iii) c'est le cycle le plus défavorisé financièrement ; (iv) les tendances statistiques démontrent une baisse de rendement et une baisse de qualité, et (v) une décision du Gouvernement du Mali de favoriser l'instruction pratique dans ce cycle". Le premier amendement ajoute un but complémentaire qui explicite les fins plus pratiques ou opérationnelles du Projet :

"À la fin du Projet, le Ministère de l'Éducation sera en mesure de fournir à l'enseignement primaire des services plus efficaces, équitables et de la qualité. L'environnement du MEN sera amélioré grâce à de nouvelles connaissances en gestion, à une appréciation de l'importance de la définition des objectifs et de la programmation de leur réalisation à travers une attribution plus rationnelle des ressources ".

Les objectifs et les stratégies se concentrent donc sur deux points capitaux :

1. améliorer le rendement interne de l'école fondamentale ;
2. améliorer la qualité de l'enseignement.

Le premier avenant est venu ajouter une troisième stratégie celle de régionaliser le contrôle - technique et administratif - de l'école vers les régions et les localités. Ces trois préoccupations

majeures constituent les fondements du 4^e Projet éducation.

Ce projet financé par l'USAID/Mali a débuté en 1989 et s'étale sur une durée de 10 ans. Ses objectifs, depuis son origine, rejoignent donc ceux du MEB qui sont de favoriser l'accroissement de l'accès à l'éducation et l'amélioration qualitative de l'éducation au niveau de l'enseignement fondamental. Au fur et à mesure de son implantation, le projet PDEB a connu divers changements et réorientations que nous synthétisons ci-après.

- . De 1989 à 1991, les actions menées dans le cadre du projet ont consisté principalement à apporter un appui visant à renforcer les capacités institutionnelles du Ministère de l'Éducation de Base (MEB), au niveau central.
- . À partir de 1992, le MEB aidé de l'USAID, s'est lancé dans une opération importante de régionalisation des interventions et actions du projet. Cette décision avait pour dessein de rapprocher les services des "bénéficiaires" et de créer un plus grand impact au niveau des écoles mêmes. Cette nouvelle impulsion du projet eut pour résultat de responsabiliser les Directions Régionales de l'Éducation (DRE) afin qu'elles définissent et exécutent leurs plans d'actions régionales et gèrent directement leurs budgets. Le projet comptait depuis son début cinq composantes : la scolarisation des filles (SF), la formation continue des enseignants (FC), la réhabilitation des écoles (FAEF), le système de gestion informatisée (SGI)¹ et le suivi - évaluation (SE).
- . En 1994, une sixième composante est venue s'ajouter aux cinq autres : celle des Écoles Communautaires (EC). L'objectif de cet ajout dans l'architecture globale du projet était de permettre une expansion plus rapide à la base scolaire en dehors du système d'enseignement formel.

Contexte de l'évaluation de 1997

L'Équipe d'évaluation a reçu comme mandat d'apprécier la performance des six composantes du PDEB :

1. La formation continue des maîtres en exercice ;
2. Le suivi - évaluation de la formation des enseignants et du rendement des élèves fait par une équipe nationale et des cellules régionales ;
3. La réhabilitation des salles de classe (FAEF) ;
4. Le système de gestion informatisée ;
5. La scolarisation des filles ;

¹ MIS en anglais.

6. Le développement des écoles communautaires².

La présente évaluation a comme but principal conséquemment de faire le bilan des réalisations du PDEB, depuis l'évaluation à mi-chemin réalisée en 1993 qui a été suivie, en 1994, de l'implantation de l'opération de décentralisation du projet et le développement du volet écoles communautaires. Notre évaluation a pour mission d'identifier, en particulier, la pertinence et la durabilité des résultats des activités développées aux niveaux des six composantes en vue d'intégrer ces activités et leurs résultats dans le contexte de la composante éducation du programme Objectif Stratégique Jeunesse, actuellement en préparation par l'USAID/Mali. En plus, les recommandations de ce rapport visent à éclairer l'USAID/Mali sur les orientations à prendre dans l'avenir afin de l'aider à harmoniser l'ensemble de ses interventions dans le secteur de l'éducation avec les objectifs et stratégies de la politique nationale exprimée dans le plan décennal.

Le premier jet de ce rapport a été rédigé dans les derniers jours de la mission au Mali et remis le 22 décembre 1997 à l'intention de l'USAID/Mali et du MEB. Les commentaires des divers intervenants impliqués dans la réalisation du projet nous ont été transmis en janvier et en février 1998 et nous ont servi ensuite à finaliser la présente version française du document. Une traduction anglaise sera communiquée plus tard aux partenaires concernés.

Le présent document résulte des travaux et entretiens de l'équipe et de ses six membres, suite à ses recherches à Bamako et sur le terrain (régions de Koulikoro, Ségou, Mopti, Sikasso, Kolondiéba et inspections de Bougouni). Le document présente l'évaluation de chacune des six composantes du PDEB, produite par les différents membres de l'équipe.

La présente édition des chapitres constitutifs de la première version s'est donné comme objectifs d'assurer une harmonisation du style et de la présentation des observations et d'intégrer le plus possible l'ensemble des commentaires soumis à notre attention. Le document actuel compte aussi un résumé de la méthodologie des recherches et la liste de personnes et groupes rencontrés par l'équipe d'évaluation ou les membres partagés en sous-équipes entre le 23 novembre et le 20 décembre 1997.

L'équipe d'évaluation a produit un rapport fondé sur une méthodologie qualitative et participative. Le rapport, à travers ses recommandations et ses analyses, jouera, nous l'espérons, une fonction formative dans les actions à venir au niveau de l'appui qu'apporte constamment l'USAID au développement de l'Éducation au Mali. Les membres de l'équipe d'évaluation ont porté une grande attention à la production d'analyses qualitatives et à la pertinence de leurs interprétations. Ils ont cherché aussi à articuler dans leurs réflexions les fonctions des différentes composantes avec les objectifs tant du Plan Stratégique Jeunesse qu'avec ceux des politiques éducatives préconisées dans le rapport du PRODEC.

Nous signalons que les analyses sont surtout de nature *qualitative*. L'équipe a basé ses observations et recommandations sur plusieurs sources d'informations dont des interviews avec des groupes de personnes-ressources. Il faut reconnaître ici que la nature des analyses a été conditionnée par la courte durée du temps alloué aux recherches, à la disponibilité très limitée de documents et de données statistiques et budgétaires, ce qui a exclu une évaluation comparative et quantitative.

² STATEMENT OF WORK OF MALI EDUCATION EXPANSION PROJECT (689-0258), p. 4/7. Une brève description désigne les écoles communautaires comme la 6^e composante.

L'équipe tient à remercier l'USAID/Mali, le MEB et tous les partenaires du projet PDEB qui nous ont facilité la collecte des informations. Nous les remercions de leur appui et de l'intérêt qu'ils ont continuellement manifesté à l'égard des thèmes de l'enquête. Nous avons apprécié la sincérité de leurs propos et leur entière coopération avec les membres de l'équipe. Nous les remercions aussi de nous avoir transmis leurs commentaires. Nous souhaitons que cette version finale du rapport respecte le mieux possible les avis de tous et que ses résultats serviront à faire avancer le développement durable de l'éducation au Mali.

6. LA MÉTHODOLOGIE UTILISÉE DANS LE PROCESSUS D'ÉVALUATION DES COMPOSANTES

1. Le cadre méthodologique

Rappelons que le document des termes de référence proposait que l'évaluation soit **participative** en impliquant tous les acteurs : l'agence (USAID/Mali), les partenaires : MEB et ONG et les bénéficiaires : élèves, enseignants, APE. Cette suggestion orientait conséquemment l'évaluation vers une méthodologie **qualitative**. Nous expliquons d'abord brièvement en quoi consistent ces deux aspects de la méthodologie (**qualitative/participative**) et décrivons ensuite les instruments utilisés ainsi que les personnes et groupes représentatifs rencontrés.

2. Une évaluation qualitative/participative

Dans un processus d'évaluation qualitative, l'évaluateur cherche à comprendre un problème humain ou social en tentant de dégager une image globale, holistique, complexe, à partir des mots, en se fondant sur les éléments relevés dans ses entretiens avec les personnes ou sources d'informations³. Une telle recherche se déroule dans le décor naturel des événements étudiés ou évalués.

Positions ontologiques supposées dans cette forme d'évaluation : Dans une recherche quantitative, le chercheur suppose que ce qu'il voit de la réalité est quelque chose d'objectif, indépendant de lui. Dans la démarche qualitative, la seule réalité qui existe est celle construite par les acteurs impliqués dans le processus. Cette position ontologique suppose conséquemment l'acceptation de l'existence d'une multiplicité de réalités pour une même situation donnée : celle de l'évaluateur, celle des personnes interrogées, celle aussi des lecteurs qui prennent connaissance des résultats. D'un point de vue épistémologique, les deux approches diffèrent :

- Dans une approche quantitative, l'évaluateur cherche à se tenir à distance et indépendant de ce qu'il observe. Il essaie de contrôler les biais ou l'influence de facteurs divers (en choisissant par exemple un échantillon aléatoire). Il tente de rendre compte le plus objectivement possible de ce qu'il voit ;
- Dans l'approche qualitative, l'évaluateur n'hésite pas à interagir avec les sujets de son enquête, à adopter leurs façons de vivre et leurs coutumes, à manger et à vivre avec eux. Bref, il cherche à diminuer toute distance entre lui et eux ;
- Au plan axiologique, la position personnelle, les valeurs personnelles du chercheur ne sont pas remises en question, rejetées ou voilées comme tend à le faire la recherche quantitative ;
- Au plan de l'écriture, les deux procédés diffèrent aussi. L'évaluation quantitative cherche à livrer un texte impersonnel, formalisé, s'appuyant sur des expressions rassurantes comme relations, comparaison, intergroupes, etc. Dans une évaluation qualitative, des expressions telles que *comprendre, découvrir, sens donné à*, font partie du lexique de la recherche qualitative. Au plan méthodologique, tous les éléments décrits antérieurement exercent un poids sur la forme même du schéma adopté :
 - Dans la recherche quantitative, le schéma tend à tester des hypothèses et des théories (dans la relation cause-effets) ;
 - Dans la méthode qualitative, c'est la logique inductive qui prévaut. Les catégories de classement ou de regroupement des informations émanent des informants, plutôt que d'être empruntées à des théories ou à des points de vue

³ Définition empruntée à John W. Creswell, *Research Design, Qualitative & Quantitative Approaches*, p.1

antérieurs au processus d investigation. Cette approche favorise l émergence d explications ou même de théories **liées au contexte**. Si un problème de validité des informations se pose, il y a lieu alors pour l évaluateur d expliquer comment il a vérifié ses sources d information ou les a croisées avec d autres pour en établir la fiabilité.

Dans la **présente évaluation**, nous avons adopté une **approche qualitative**. Conséquemment, nous n avons pas tenté de constituer un échantillon représentatif des écoles communautaires que nous allions visiter (ni des sujets que nous allions interroger) ni d établir une comparaison entre les écoles communautaires et les écoles formelles (classique ou formelles, dites aussi écoles publiques). Ce défaut métrique apparent de notre échantillon d écoles a d ailleurs fait l objet d une question pertinente du collègue de l'USAID/Mali qui s est joint à notre miniéquipe. Celle-ci s est même demandé si elle pouvait mieux apprécier les écoles communautaires en allant observer les écoles formelles pour les comparer aux communautaires. Chacun peut voir par ce petit exemple que le démon de la comparaison est toujours présent dans nos esprits scientifiques. Le choix des sujets interrogés n a pas fait non plus l objet d un échantillonnage aléatoire. Ce qui importait c était d avoir des interlocuteurs valables en tant qu informants (c est-à-dire détenteurs d informations ou ayant vécu des expériences) pouvant nous aider à mieux comprendre comment chacune des composantes avait évolué depuis le début. L autre élément clé est bien sûr, la relation posée entre l évaluateur et les sujets. Ce point a été respecté. D ailleurs, les évaluateurs annonçaient, au début de la rencontre, que l évaluation ne portait pas sur les informants mais sur le "processus" Ce qu ils allaient livrer allait servir à mieux orienter les activités du projet dans sa phase terminale et servir à harmoniser les projets futurs de USAID avec le plan décennal. Cette présentation indiquait la nature **formative** de l évaluation.

3. Une évaluation formative

On oppose l évaluation sommative à l évaluation formative. La première tend à mesurer dans le cas des rendements scolaires les acquis d un élève ou d un groupe à la fin d une période d immersion dans des activités d apprentissage. On rend compte des acquis en mesurant l écart entre les connaissances possédées à l entrée et celles attestées à la fin de la période donnée. L évaluation formative, elle, exerce une fonction de régulation ou d ajustement. Elle a pour dessein d aider l enseignant, par exemple, durant le cours de ses interventions pédagogiques, à vérifier si les points ou concepts sont maîtrisés, afin d opérer des corrections immédiates ayant un effet sur le déroulement de la suite des événements pédagogiques. L évaluation des composantes du projet PDEB se veut formative dans la mesure où les observations, les analyses et conclusions que nous voulons produire devront être utiles pour améliorer le rendement des composantes du projet PDEB dans les années qui restent. D ailleurs, les termes de référence ont pour ainsi dire imposé cette dimension à l équipe en lui demandant de réfléchir sur l ajustement des composantes au récent plan stratégique Jeunesse ainsi qu au plan décennal. Ces deux demandes placent l équipe au-dessus de préoccupations purement estimatives et posent des liens prospectifs entre ce qui a été fait et les ajustements à produire dans le sens indiqué précédemment.

4. Les instruments utilisés

Chacun des membres de l équipe a produit une guide d entretien dont les questions devaient servir à obtenir des informations relatives à la **performance** de la composante, à la **qualité des produits** de la composante, à la durabilité, à l **ajustement possible** de la composante avec le **plan stratégique Jeunesse**, à l harmonisation de la composante avec le **plan décennal**. Le lecteur trouvera en annexe, une copie des différentes grilles d entretien. Ces

instruments ont fait l'objet de discussions entre les membres de l'équipe et avec l'équipe de USAID/Mali durant la phase de préparation des outils de recueil des données.

Des entrevues et rencontres ont eu lieu à Bamako et dans les régions de Koulikoro, Ségou et Mopti, Kolondiéba et Sikasso et dans les inspections de Bougouni. Les interviews se sont faits à Bamako la plupart du temps avec toute l'équipe d'évaluation et les groupes d'intervenants choisis. Dans certains cas, l'équipe s'est subdivisée en miniéquipes, selon l'affinité des composantes. Par exemple, les rencontres avec un responsable de SC ou de WE réunissaient les évaluateurs de la composante SF et EC. Dans d'autres cas, par exemple, la rencontre avec la DRE de Bamako, s'est faite avec tous les membres de l'équipe d'évaluation. Il en fut de même pour la rencontre du comité directeur de la fédération nationale des APE à Bamako, l'unité CPS, la direction du BPE, etc.

La procédure suivie était la suivante. Après la présentation d'usage, un des membres de l'équipe se chargeait d'expliquer les objectifs de l'évaluation et de mettre les informants à l'aise en leur indiquant bien qu'ils n'étaient en aucune façon objet de l'évaluation. Par la suite, les échanges commençaient. Le pattern utilisé était celui d'un entretien semi-directif. La grille de questions servait à guider l'évaluateur dans l'entretien mais ne donnait pas lieu à un mode d'échange linéaire et rigide. La même personne, le Directeur régional, par exemple, pouvait être interrogé successivement sur des points touchant le FAEF, la composante Scolarisation des filles, les écoles communautaires, etc. Les évaluateurs veillaient aussi à ce que les différentes personnes participant à la rencontre puissent exprimer leur opinion et leurs points de vue.

5. Les sources d'informations : documents et intervenants

5.1 La documentation

Une première source d'information a été, il va de soi, les documents que nous avons pu obtenir soit de l'USAID, soit du bureau du PDEB, soit des ONG impliquées, soit des DRE, etc. Une table des documents de référence consultés est donnée à la fin de ce texte.

5.2 Les intervenants

À Bamako :

L'équipe d'évaluation a eu plusieurs rencontres de travail avec l'équipe du projet dans les locaux de l'USAID, en particulier avec M. Ali Cisse, Mme Konfé et M. H. Traoré. Elle a aussi rencontré le directeur du BPE, la cellule nationale de SE, la cellule nationale SF, la cellule nationale FC, deux membres de l'unité CPS, deux représentants du PRODEC, la DRE de Bamako, les inspecteurs et conseillers pédagogiques de Bamako, les membres du comité de direction de la Fédération nationale des APE, les responsables de WE et de SC, le responsable des écoles communautaires au PDEB, les responsables de la gestion administrative du BPE.

Dans les régions :

Quatre régions (Koulikoro, Ségou, Mopti, Kolondiéba-Sikasso) et deux inspections (Bougouni) ont reçu la visite des membres de l'équipe d'évaluation qui s'est partagée le terrain comme suit :

- . La 1^{re} miniéquipe (composantes : Écoles communautaires et Éducation des filles) s'est d'abord rendue dans la région de Koulikoro, puis à Bougouni, et finalement à Kolondiéba. Elle a visité les écoles de six villages environnants ;
- . La 2^e miniéquipe (Suivi Évaluation) a visité Koulikoro. Puis, elle s'est rendue dans la

- région de Sikasso ;
- . La 3^e miniéquipe (FAEF, FC, SGI) a fait enquête dans les régions de Ségou et de Mopti.

Sur le terrain, chaque équipe a eu des entretiens collectifs avec le Directeur régional, les Inspecteurs, les conseillers pédagogiques responsables de la scolarisation des filles, des statistiques scolaires ou de la formation continue. Des rencontres ont réuni des enseignants, des conseillers pédagogiques, des directeurs d'école. Dans les visites des villages, l'équipe a rencontré et interrogé collectivement les membres des APE ou des Comités d'école, les villageois, y compris le chef du village, les parents ainsi que les membres du comité d'école. Des échanges privés ont eu lieu parfois avec le Directeur régional ou les inspecteurs rencontrés ou encore avec les agents de WE et de SC chargés de la supervision et du suivi des enseignants ainsi qu'avec les responsables locaux de ces ONG. Les différentes équipes ont apprécié la franchise des propos et l'intérêt profond que les groupes rencontrés ont manifesté à l'égard des différents points sur lesquels ils étaient interrogés. Les entrevues ont duré plusieurs heures. Les villageois ont tenu à inviter les membres de l'équipe à partager leur repas.

Rappelons que chacune des équipes s'est chargée de recueillir des informations pour les autres composantes dans les régions non visitées par elles. Il en résulte que la somme des informations de chacune des composantes comprend celles recueillies par l'investigateur chargé de sa composante plus celles recueillies pour lui par les autres membres de la grande équipe. À la 1^{re} miniéquipe s'est joint M. Habibay Traoré (USAID) qui a participé activement aux travaux de l'enquête.

5. 3 L'équipe d'évaluation

Les membres de l'équipe d'évaluation sont les suivants :

- . Eric ALLEMANO, Américain, chef de l'équipe, spécialiste en sciences de l'éducation. Auteur du chapitre portant sur l'évaluation de la composante FAEF, des Conclusions et recommandations ;
- . Gabriel LAROCQUE, Canadien, spécialiste en sciences de l'éducation, auteur du chapitre sur l'évaluation de la composante écoles communautaires et du chapitre sur la méthodologie. Il est aussi responsable de l'édition de la version française du rapport ;
- . Abdoulaye KY, Malien, auteur du chapitre sur la composante suivi - évaluation. M. KY est l'ancien Secrétaire Général du MEB. Il est spécialiste en sciences de l'éducation (administration scolaire) ;
- . Fanta CAMARA, Malienne, auteur du chapitre sur la composante scolarisation des filles est spécialiste en éducation et plus particulièrement dans le domaine de l'intégration des femmes au développement ;
- . Mamary TRAORÉ, Malien, auteur du chapitre sur la composante système de gestion informatisé, est spécialiste en économie de l'éducation ;
- . Ario MAÏGA, Malien, haut fonctionnaire du MEB, spécialiste en sciences de l'éducation, consultant membre de l'équipe est l'auteur du chapitre sur l'évaluation de la composante formation continue. M. MAÏGA a été désigné par le Cabinet du Ministre comme représentant du MEB dans l'équipe d'évaluation ;
- . Habibaye TRAORÉ, attaché à l'USAID/Mali (équipe OSJ), spécialiste en sciences de l'éducation, a représenté l'USAID dans les visites des écoles communautaires des villages de la région de Koulikoro (2) et de Kolondiéba (3) et a participé activement aux interviews et rencontres des divers intervenants.

PERSONNES ET GROUPES RENCONTRÉS

Ministère de l'Éducation de Base Direction Nationale de l'Enseignement Fondamentale Bamako

Cellule Nationale de Scolarisation des filles

<u>Prénoms</u>	<u>Noms</u>	<u>Fonctions</u>
Mr. Souleimane Fanta Mdy Nationale Scolarisation des filles	Koné Keita	Directeur Adjoint DNEF Membre de la Cellule
Mme Coulibaly Djélika des filles	Traoré	Membre Cellule Nationale Scolarisation
Mme Maimouna Nationale	Tapo	Responsable Cellule de Scolarisation des Filles

Equipe Formation Continue

<u>Prénoms</u>	<u>Noms</u>	<u>Fonctions</u>
Boubacar Bouba Karamoko Permanente Amadou Pédagogique Modibo	Gaye Traoré Alphe Keita	Chef de Division Formation Chef de la Section Formation Chef de la Section Animation Formateur

Direction Régionale de l'éducation du District de Bamako

Groupe Directeur Régional et Conseillers Pédagogiques

<u>Prénoms</u>	<u>Noms</u>	<u>Fonctions</u>
Mr. Oussouby Lamine Aly I Mamadou Moussa V Simbo IV Timothée VI Oumar II	Niakaté Coulibaly Keita Koné Théra Koné	Directeur Régional Conseiller Pédagogoque Bko Conseiller Pédagogique Bko Conseiler pédagogique Bko Conseiller Pédagogique Bko Conseiller Pédagogique Bko

**Ministère de l'Éducation de Base
Direction Nationale de l'Enseignement Fondamentale
Bamako**

Direction Régionale de l'éducation du District de Bamako

Groupe A.P.E. District de Bamako

Prénoms

Drissa
Sékou B.
Mamadou S.
Mamadou Lamine
Yacouba

Noms

Coulibaly
Traoré
Diarra
Diarra
Dembélé

Groupe des Directeurs d'écoles

Prénoms

Adama
Laye
Arouna Amadou

Noms

Traoré
Traoré
Traoré

Fonctions

Bko 7 Faladié - A
Bko III Ex-Base A
Lafiabougou IEF V

Groupe des Inspecteurs d'enseignement fondamental

Prénoms

Mamadou
Aliou Mahamane
Mme Cissé Zéinabou
Mme Dicko Balissa
Réné Tibina
Bally

Noms

Diabaté
Maiga
Djitéye
Cissé
Sanogo
Sissoko

Fonctions

IEF IV Bamako District
IEF III
IEF II
IEF VI
IEF V
DRE

Groupe des Enseignants

Prénoms

Ousman
A
Fousseyni
Kandiomo Moctar
Toumani
Mamadou

Noms

Traoré
Konaté
Traoré
Diakité
Sagara

Fonctions

IEF V, Hamdallaye Marché
IEF I, Diélibougou
IEF II, République
IEF VII, Sogoniko
IEF IV, Jean Richard

Direction Régionale de l'Éducation de Koulikoro

Prénoms

Hamidou
Mamadou Lamine

Noms

Morba
Traoré

Fonctions

Directeur Régional
Chef Division Formation.
Responsable Suivi /

Évaluation		
Boubacar	Kanouté	
Boubacar	Cissé	
Bainy	Diakité	
Mammadou	Kontao	
Moussa H	Tamboura	
Mme Sadio	Diaby	Coordinatrice Régional de la Scolarisation des Filles
Siaka	Thiéro	Coordinateur ASG / PDEB
Ousmane	Morba	Animateur ASG / PEDEB

Direction Régionale de l'Éducation de Sikasso

Groupe Directeurs et Inspections

<u>Prénoms</u>	<u>Noms</u>	<u>Fonctions</u>
B. Casimir Korotoumou	Coulibaly Koné	Directeur Régional Resp. Cellule Régionale de Scolarisation
des filles Anoumoloum Suivi/Évaluation	Niangali	Responsable

Village de Kalankoulou

<u>Prénoms</u>	<u>Noms</u>	<u>Fonctions</u>
Dadié	Bagayogo	
Sory	Bagayoko	
Diamoko	Traoré	
Badjan	Bagayoko	
Sekou	Bagayoko	
Bilali	Fomba	
Ngalakoro	Bagayoko	
Masasdié	Bagayoko	
Mary Sama	Bagayoko	
Nti	Bagayoko	
Tiéry	Coulibaly	
Makoro	Traoré	
Ami	Diarra	
Sanè	Traoré	

Groupe des Conseillers Pédagogiques

<u>Prénoms</u>	<u>Noms</u>	<u>Fonctions</u>
Fadila	Coulibaly	Sikasso I
Brahima	Maguiragua	Sikasso I
Abdoulaye	Cissé	Sikasso I
Folycarpe	Nana	Sikasso I
Bréhima	Ouattara	Sikasso II

Niamafily

Dembélé

Sikasso II

Groupe des Membres de l' APE

Prénoms

Noms

Fonctions

Boubacar	Sanogo	Pdt Bureau Régional Sikasso
Abdel	Touré	Secrétaire Général APE
Niama	Traoré	Membre
Abdoulaye Zoumana	Diarra	Organisateur APE communale
N faly	Fané	Commissaires aux comptes
Baboly	Ouattara	Trésorier
Sidiki	Traoré	Sanoubougou I

Groupes Directeurs d' écoles

Prénoms

Noms

Fonctions

Karifa	Dembélé	Directeur École Babemba A Sikasso I-
Abdoulaye	Coulibaly	Sikasso B I
Karim	Cissé	Ouayéréma I
Bakary S.	Koné	Pédag. Converg. Medine B. Sikasso I
Mahamady	Koné	Pédag. Converg. Ouahibéra
Daouda	Béréte	Pédag. Converg. Camp Tièba
Yaya	Sangaré	Pédag. Converg. N Dalé

Groupe Enseignants

Prénoms

Noms

Fonctions

Kariba	Konaté	École fondamentale Ouayéréma I
Mme Camara Fatoumata	Diaby	1 ^{re} Année B I
Adama	Coulibaly	Ecole Médine A 2 ^e Année
Adama	Diallo	Ecole Mancourani A 1 ^{re} Année
Abdéramane	Berthé (P.C)	Hamdallaye B 3 ^e Année
Bréhima	Dembélé	Ecole Franco - Arabe B.

Personnes rencontrées à Bougouni et Kolondiéba

Prénoms

Noms

Fonctions

Dioro	Togola	Inspecteur de Bougouni I
Amadou	Demba	Inspecteur de Bougouni II
Adama	Sangaré	Enseignant Sadiola
Salif	Konaté	Enseignant Dontéréké
Yacouba	Koné	Assistant Save The Children
Dickel	Ouane	Assistante Save The Children
Danzény	Doumbia	Coordinateur Adjoint de Kolondiéba
Bakary	Keita	Coordinateur zone, SC
Amadou	Kéita	Assistant
Ousmane	Djénapo	Coordinateur de zone
Bakary	Kéita	Coordinateur du Secteur de SC

Amadou

Traoré

Enseignant Bohi

Conseillers Pédagogiques - Bougouni

Prénoms

Sidi Diotié
Fatigui
Sékou K.
Siaka
Cheick Kader
Mamadou
Mory
Abdoulaye
Samou
Banfa
Noumoussa
Soumaila Baba
Abdou

Noms

Samaké
Diarra
Konaté
Samaké
Diabaté
Koné
Kéita
Sissoko
Mariko
Sangaré
Ballo
Coulibaly
Bocoum

Fonctions

IEF Bougouni I
IEF Bougouni I
IEF Bougouni II
IEF Bougouni II
IEF Bougouni I
IEF Bougouni I
IEF Bougouni I
IEF Bougouni II
IEF Bougouni I
IEF Bougouni II
IEF Bougouni II
APDF IEF Bougouni I
IEF Bougouni I

Directeurs d'écoles - Bougouni

Prénoms

Siguiba
Tinimba
Seydou Nourou
Samba
Lamine
Zantigui
Chaka
Yaya
Karamoko
Fassalouma
Drissa
Moro
Finka

Noms

Koné
Bagayoko
Tandia
Ba
Sanogo
Doumbia
Diawara
Togola
Sangaré
Sissoko
Togola
Bagayoko
Koné

Fonctions

Directeur Médine A
MSC Massablacoura
Directeur Faraba B
Adjoint, Médine A
Adjoint, Faraba B
Directeur Médine B
Adjoint, Faraba A
Directeur, Massablacoura
Directeur, Faraba A
Adjoint, Médine C
Adjoint, Torakabougou
Directeur ABM , Torakabougou
Directeur, Médine C

Direction Régionale de l'Éducation de Ségo

Groupe Direction Régionale et Inspections

<u>Prénoms</u>	<u>Noms</u>	<u>Fonctions</u>
Seydou Ousmane Kéfa Administratives	Thiéro Diakité Togola	Directeur Régional de l'Éducation Chef Division Recherche - Formation Chef Division Planific.- Affaires et financières
Koundou S. Mamadou Lamine Yambo A. Abdoul Aziz	Maiga Haidara Ouologuem Sissako	I.E.F Niono I.E.F Ségo I FAEF - DRE Secrétaire Général

Groupe des Conseillers Pédagogiques

<u>Prénoms</u>	<u>Noms</u>	<u>Fonctions</u>
Ousmane Youssouf Moussa Tiémoko Oumar Hamadou Dramane	Maiga Koné Coulibaly Bocoum Diarra	Ségo II Ségo II Ségo II Ségo I Ségo I

Groupe APE

<u>Prénoms</u>	<u>Noms</u>	<u>Fonctions</u>
Sékou Amadou Zanké	Diarra Tandia Coulibaly	Président Secrétaire Général Prés. APE Cercle de Ségo

Groupe Directeurs d'Écoles

<u>Prénoms</u>	<u>Noms</u>	<u>Fonctions</u>
Abdoulaye Baba Cheick Amadou Jean	Diarra Nimaga Coulibaly	Directeur Soninkoura B Directeur Groupe III / B Directeur C.C A 2

Groupe Enseignants

<u>Prénoms</u>	<u>Noms</u>	<u>Fonctions</u>
Ousmane	Diarra	Adjoint Soninkoura C
Mme Mariko Niélé dite Djénéba	Coulibaly	Adjointe Soninkoura A
Yaya	Aw	Adjoint Groupe I.B Ségou
Mme Doumbia Halima	Traoré	Groupe III B Ségou
Hamet	Kanouté	Adjoint Pelengana B. Ségou

Direction Régionale de l'Éducation Mopti

Groupe Direction Régionale

<u>Prénoms</u>	<u>Noms</u>	<u>Fonctions</u>
Témoré	Tioulenta	DRE
Mody	Cissé	Inspecteur Enseignant fondamental
Amadou	Degueni	Chef de Division Enseignement Fondamental
Aliou Zié	Sanogo	Section Enseignement Fondamental
Moïse	Dembélé	Comptable - PDEB / USAID
Mme Aminata les	Sanankoua	Coordinatrice Je Veux Être Comme Filles Qui Vont à
L Ecole		
Mme Mah Filles	Diénépo	Responsable Cellule Scolaire des
Boubacar	Maiga	Division Planification

Groupe de Conseillers Pédagogiques

<u>Prénoms</u>	<u>Noms</u>	<u>Fonctions</u>
Sidi Moussa	Doumbia	Conseiller Pédagogique
Amadou	Sangaré	
Ousmane	Youcanaba	
Moussa E	Guindo	
Jean Gualbert	Dackouo	

Groupe Enseignants

<u>Prénoms</u>	<u>Noms</u>	<u>Fonctions</u>
Mme Maïga Oury	Kébé	Bangnétaba A
Moussa	Wattara	Sévaré A
Niakha	Sissoko	Sévaré D
Mme Sissao Niakalé	Kanté	Sévaré D

Groupe Enseignants - Djenné

Kadary	Sanogo	Djenné A
--------	--------	----------

Youssouf	Sarro	Djénné	A
Mahamoudou	Drabi	Djénné	B
Oumar	Bah	Djénné	C
Souleymane	Traoré		

Groupe des Membres APE

<u>Prénoms</u>	<u>Noms</u>	<u>Fonctions</u>
Mme Maiga Fatoumata	Touré	M.S.C Sévaré II
Mme Diénépo Tah	Diénépo	M.S.C Resp. Reg./Cellule S.F.
Boubou	Traoré	Sévaré
Baba	Daou	Directeur Ecole FI
Aliou Gazéré	Maiga	Sévaré
Moussa	Tiao	Sévaré
Kéou	Sarro	Sévaré
Ibrahima	Tembely	Mopti
Aminata Agali	Maiga	M.S.C Mopti E
Sourakamousso	Dembélé	M.S.C Mopti Q
Tembely Fanta	Ouologuem	Scolarisation Cellule M.S.C II
Issa M.	Maiga	Sabil Elhidagatre BP 4.

Directeurs d'Écoles

<u>Prénoms</u>	<u>Noms</u>	<u>Fonctions</u>
Nouhoum	Ouane	BI Sévaré IEF
Massedou	Dienta	Bonguétaba A Sévaré I.E.F
Luc Délé	Arama	Catholique Mopti
Mady	Massi	Groupe Scolaire Sévaré II

COMPOSANTE FORMATION CONTINUE

1. L'état de la formation continue avant le PDEB

De 1962, début de la réforme du Système Éducatif, date l'émergence au sein du Ministère de l'Éducation Nationale de nombreuses structures destinées à assurer la formation initiale des enseignants. Mais depuis 1962 jusqu'à 1989, aucune structure digne de ce nom n'a été créée pour prendre en charge systématiquement la formation continue : une petite section de 3 personnes, au sein de la division de la Formation de l'IPN, s'occupait du perfectionnement du personnel enseignant. Sa mission consistait essentiellement à préparer les décisions et à planifier l'organisation matérielle des stages et ateliers. Cette section, comme on peut l'imaginer, n'était pas outillée pour mener efficacement la complexe et difficile mission de la formation continue, travail mobilisant d'importantes ressources humaines, matérielles et financières. C'est pour combler ce vide, nuisible à la qualité du rendement des enseignants, que la création du Centre de formation continue a été envisagée en 1989 avec l'aide de l'USAID dans le cadre du PDEB.

2. Les objectifs de la composante formation continue dans le PDEB

C'est dans le cadre de la préoccupation des autorités maliennes à l'égard de la formation continue qu'a été envisagée une politique d'organisation systématique de celle-ci. Afin de suivre et de vérifier la réalisation des objectifs du projet PDEB, l'USAID a choisi initialement comme indicateur " le nombre d'enseignants et d'autres éducateurs qui ont suivi un recyclage en méthodes pédagogiques et de gestion d'écoles et de classes doit augmenter d'une base zéro en 1989 à 5 500⁴ en 1995 ".

Le but de la formation continue est alors de promouvoir l'utilisation des techniques professionnelles de base par les enseignants des écoles primaires et par ceux d'autres domaines afin d'améliorer le rendement qualitatif du système éducatif. On visait à changer l'ambiance de la salle de classe, caractérisée par une discipline sévère et un apprentissage machinal, sans matériel didactique, en une ambiance où l'apprentissage est un processus actif utilisant du matériel didactique et où le maître fait appel à des méthodes d'enseignement souples.

3. Stratégie pour le développement de la formation continue

La formation continue des enseignants constitue le cœur du Projet d'Expansion de l'Enseignement Fondamental (PDEB)⁵. Situé à l'IPN, le Centre de formation continue, (CFC) devient le centre nerveux de la composante FC. Établi en mai 1990, le Centre a effectué, avec l'aide de l'unité chargée de la composante suivi - évaluation (SE), une analyse des besoins. Puis, le CFC a développé un système en cascade, dispositif à trois volets : former d'abord les inspecteurs et conseillers pédagogiques qui à leur tour formeraient ensuite les directeurs d'écoles primaires puis les enseignants des écoles primaires.

Des modules de formation se construisent au fur et à mesure des besoins les plus fondamentaux constatés sur le terrain. Chaque module est d'abord conçu par l'équipe du CFC, ensuite imprimé, mis à l'essai et discuté avec les directeurs régionaux, les inspecteurs et les conseillers pédagogiques réunis à Bamako. Une fois amendés et corrigés, les modules sont par la suite diffusés dans les IEF qui les redonnent en cascade aux directeurs d'école et aux maîtres. Par la suite, 16 modules ont servi à la trame de l'exécution des stages et séminaires de formation continue. Depuis, ils constituent la base des formations pour les enseignants de métier.

Les modules développés sont les suivants :

1. Les objectifs pédagogiques opérationnels (OPO)
2. Les domaines et niveaux des objectifs
9. La double vacation
10. La pédagogie des grands groupes

⁴ On notera que ce chiffre a été dépassé depuis 1992.

⁵ Voir l'annexe 1 (point III C.1) de l'accord de subvention du Projet PDEB (30 août 1989)

- pédagogiques
- | | |
|---|---|
| 3. Les relations interpersonnelles dans la classe | 11. Les interactions en classe |
| 4. L'évaluation des apprentissages scolaires | 12. Lecture - écriture |
| 5. Le langage par le dialogue | 13. L'atelier de calcul |
| 6. Les langues nationales | 14. La création d'un environnement propice à |
| 7. L'animation pédagogique | 15. L'approche méthodologique d'une fiche type de |
| 8. La double division | 16. L'élaboration du matériel didactique pour |

Ces 16 modules ont été traités dans différents stages de 1990 à 1993. Nous en dressons le tableau chronologique :

Tableau 1. Modules enseignés dans les différents stages entre 1990 et 1993

	1990	1991	1992	1993
1 OPO	*	*	*	
2 Fiche standard	*			
3 Création environnement propice à l'école	*			
4 Création vade-mecum	*			
5 Grille d'évaluation IEF, CP, directeurs d'école	*			*
6 Interactions		*	*	
7 Classe à double division, gros effectifs		*		
8 Vade-mecum		*		
9 Évaluation		*		
10 Pédagogie des grands groupes			*	
11 Confection de matériels didactiques			*	
12 FAEF			*	
13 Gestion du patrimoine scolaire			*	*
14 Utilisation des manuels : lecture, langage en 1 ^{re} année				*
15 Calcul / manipulations				*
16 Auto-évaluation				*

Légende : * = modules enseignés durant les stages

En plus de ces 16 modules, le CFC a continué à élaborer des modules spécifiques relatifs à la didactique de certaines disciplines et à quelques thèmes généraux, à l'intention des vacataires et des volontaires maliens non enseignants recrutés pour exécuter des tâches d'enseignement. Ce sont :

- | | |
|--|-----------------------------|
| . La Didactique des disciplines | . La Dictée |
| . La Grammaire | . L'Élocution |
| . Le Vocabulaire | . La Récitation |
| . Les Sciences d'observation et exercices sensoriels | . L'Histoire |
| . La Géographie | . La Conjugaison |
| . L'E.C.M | . L'E.P.S. |
| . L'Économie familiale | . La Technologie |
| . Le Dessin | . La Musique |
| . La Construction de la phrase | . La Composition française |
| . La Décentralisation | . La Pédagogie convergente |
| . Le Volontariat | . La Morale professionnelle |
| . La Pédagogie générale | . La Législation scolaire |

4. Le bilan des activités de la composante FC avant la pédagogie convergente

Nous avons constaté d'une part la diversité des publics cibles des stages, d'autre part qu'entre 1990 et 1994 les stages ont eu lieu majoritairement à Bamako pour les personnels autres que les enseignants. À partir de 1994 les stages ont lieu pour tous (sauf pour le CFC) dans les IEF. En 1995, des villes comme Kayes⁶, Sikasso, Gao, Kidal et Tombouctou deviennent des lieux de stages. On peut donc observer ici l'effet positif de la régionalisation et sa matérialisation immédiate. Les stages se déplacent dans les régions. Ceci est évidemment un acquis important et une démonstration de l'efficacité de cette opération.

Une analyse, réalisée à la demande de l'équipe d'évaluation, par les services financiers du PDEB, établit le bilan suivant des formations cumulées entre 1993 et 1997 :

Tableau 2. Formations planifiées et réalisées entre 1993 et 1997

Formations		Taux de réalisation	Participants		Total
Programmées	réalisées		H	F	
116	87	75%	7 499	1 071	8 570

Les formations réalisées sont de trois catégories. Elles couvrent la pédagogie, le management et le suivi - évaluation. Elles se répartissent comme suit :

Pédagogie 10 Management 2 Suivi / évaluation 1

- . Sur 7 formations programmées en management en 5 ans, 1 seule a été réalisée, soit 14%.
- . En pédagogie sur 80 formations prévues en 5 ans, 65 ont été réalisées, soit 81,25%.
- . En suivi - évaluation 7 formations sur 7 ont été réalisées, (100%).

Le taux de réalisation des activités se situe entre 14% et 100%. Si pour le management le taux de réalisation est très faible, en pédagogie, il est raisonnable, en suivi - évaluation, il est excellent.

Durant la 1^{ère} tranche du Projet (de 1989 à 1993) les activités programmées très nombreuses ont été réalisées à 100%. Depuis la régionalisation du projet, le taux de réalisation des activités a chuté. Cette baisse a été constamment attribuée par les intervenants du niveau central et du niveau régional au contrôle constant excessif exercé par l'USAID sur les fiches d'impact et aux lenteurs dans les décaissements. Il est à noter que depuis 1994 avec la régionalisation il y a eu un ralentissement dans les activités de formation au niveau national. Le choix des modules relevait désormais du niveau local et régional même si leur élaboration se faisait avec la collaboration des formateurs au niveau national. Leur exécution est assurée par le noyau dur de 16 formateurs constitué au niveau des Inspections. Ce groupe composé de conseillers pédagogiques et de quelques directeurs chevronnés est officiellement investi de toutes les missions de formation à son niveau. À sa demande, cependant un ou deux formateurs du niveau central assistent aux stages de formation, en qualité de personnes ressources. Ces noyaux durs de formateurs formés par le CFC n'ont animé que quelques ateliers. Dans certaines régions, c'est le cas de Ségou et Koulikoro, le noyau n'a animé qu'une ou deux activités. De l'avis général des

⁶ Le directeur régional de Kayes dans ses commentaires (23 janvier 1998) note que le volet FC a "contribué qualitativement à l'enseignement du premier cycle". Il souhaite qu'il "continue d'être opérationnel dans la région de Kayes où sur 934 enseignants dudit cycle, seulement 209 en ont bénéficié. "Pour ce qui concerne par exemple les O.P.O. 64% des enseignants ont reçu la formation, mais compte tenu de la mobilité de ceux-ci, beaucoup ne résident plus dans la Région".

intervenants consultés, les noyaux durs n'ont pas fonctionné principalement à cause du défaut de financement des activités programmées et d'un manque de confiance dans les capacités des formateurs.

La mobilisation autour de la Refondation du Système Éducatif et l'avènement de la NEF ont donné lieu, après 1995, à l'émergence de nouveaux centres d'intérêt dans les activités de formation continue. À partir de cette date, les activités se sont focalisées sur la pédagogie convergente. Elles ont pratiquement occulté les autres thèmes, à l'exception de ceux destinés aux vacataires et aux volontaires. Une équipe pluridisciplinaire, constituée de linguistes de la DNFLA, de spécialistes de l'IPN et d'enseignants formateurs des premières classes expérimentales de la pédagogie convergente de Ségou, a été chargée des stages sur la pédagogie convergente. Après 1994, compte tenu du projet de Refondation du Système Éducatif et suite aux résultats positifs de différentes évaluations de l'expérience de Ségou, le MEB a entamé la généralisation par étape de la pédagogie convergente, en l'étendant à d'autres écoles et en englobant d'autres langues nationales. Pour faire face à cette vaste entreprise de généralisation progressive de l'enseignement dans les langues nationales, la nécessité de développer un vaste programme de recyclage des enseignants en pédagogie convergente est devenue manifeste. C'est cet impératif qui a fait de celle-ci le point focal de la formation continue au détriment des formes classiques connues jusqu'alors.

5. Le bilan des activités de la composante FC, après l'avènement de la pédagogie convergente

Nous présentons ce bilan en développant les points suivants : 5.1 les modules de formation, 5.2 les formateurs, 5.3 les destinataires, 5.4 les agents formés, 5.5 le nombre de formations, 5.6 les difficultés de mise en œuvre, 5.7 les résultats de la mini-évaluation de la pédagogie convergente et 5.8 les insuffisances du dispositif de formation.

5.1 Les modules de formation de la pédagogie convergente

Les modules de la pédagogie convergente sont les suivants:

- ◆_les dialogues
- ◆_le discours oral
- ◆_le discours écrit
- ◆_la compréhension à l'audition
- ◆_la lecture fonctionnelle
- ◆_la lecture rapide
- ◆_la lecture découverte
- ◆_les contes
- ◆_la pédagogie des projets
- ◆_les techniques d'expression
- ◆_et de communication

Un guide des formateurs ventile les modules en trois niveaux :

le niveau 1, pour la 1^{re} année de l'enseignement fondamental

le niveau 2, pour la 2^e

le niveau 3, pour la 3^e et les autres niveaux du 1er cycle fondamental

Les formations se sont limitées au 3^e niveau. Le guide cumule, à ce niveau, les connaissances nécessaires aux classes supérieures. On y présente comment utiliser les manuels "Rencontres" destinés à l'enseignement du français et comment enseigner concomitamment le français et la langue maternelle. Ce document a pour objectif d'harmoniser les contenus et les discours des formateurs et des maîtres.

5.2 Les formateurs

L'équipe de formateurs se compose essentiellement d'agents de la section langues nationales de l'IPN, de la DNAFLA et d'enseignants participant à l'expérience de Ségou. Ces formateurs ne sont pas attachés au CFC. On utilise aussi des maîtres titulaires chevronnés des classes en langue nationale.

Quant aux formateurs attachés au CFC national, ils n'ont pas animé les formations en méthodologie convergente, (sauf 2 qui ont participé aux stages de formation organisés par l'initiateur de la pédagogie convergente). On a tenté d'entraîner les formateurs du CFC en 1995 à Djénné, afin de pouvoir les mobiliser plus tard dans des formations en pédagogie convergente. Il y avait, à ce stage à Djénné, en plus des formateurs du CFC, des agents des IPEG, des ENSEC et des conseillers pédagogiques. Mais, il n'y eut qu'un seul stage pour les formateurs du CFC : cela n'a pas permis de consolider les connaissances des stagiaires et d'en faire des formateurs accomplis. De plus, depuis 1996, les formations ayant été décentralisées, le CFC n'avait plus de budget pour organiser des formations au niveau central⁷.

Le niveau régional (les noyaux durs) jusqu'à présent ne peut pas non plus assurer de façon autonome les activités. Seuls quelques conseillers ont reçu une formation assez solide pour animer les stages en pédagogie convergente⁸.

5.3 Les destinataires (agents formés)

Au total, 727 maîtres et directeurs d'école, 126 conseillers pédagogiques généralistes, 2 directeurs régionaux ont été formés en 1995 ainsi que des agents de l'IPN et de la DNAFLA.

On notera cependant que les Inspecteurs n'ont pas reçu de façon systématique la formation en pédagogie convergente. Leurs noms figurent cependant sur les décisions de formation. Ils ont assisté de façon très irrégulière aux sessions. Cela dénote, selon les membres de l'équipe nationale, un manque d'intérêt de leur part pour la pédagogie convergente. Les Inspecteurs affirment n'avoir jamais pu se dégager, à cause de leur agenda trop chargé, pour suivre une formation bloquée. D'ailleurs, dans l'ensemble, ils visitent rarement les écoles, y compris celles situées au siège de l'Inspection, faute de temps⁹. Les directeurs régionaux sont également impliqués dans les formations qu'ils suivent de façon distante.

5.4 Le nombre de formations en pédagogie convergente

Au niveau national, il y a eu une formation à Djénné et une à Kangaba à l'intention des conseillers pédagogiques, des agents de l'IPN, de la DNAFLA, des directeurs d'écoles fondamentales et des

⁷ Rappelons à ce sujet que, depuis 1994, l'initiative d'organiser des activités de formation relevait presque exclusivement des DRE. Celles-ci ont refusé de financer les formations au niveau central. L'équipe du CFC national s'est conséquemment limitée à appuyer les formations régionales. À chaque formation participaient des évaluateurs. Il n'y a pas eu de rapports réguliers entre le CFC de l'IPN et l'équipe nationale des formateurs en pédagogie convergente.

⁸ Ces conseillers sont ceux qui ont pu assister aux différents stages de haut niveau organisés par M. Wambach, initiateur de la méthodologie convergente. À ces formations, ont été cependant associés deux formateurs du CFC : Néguedougou SANOGO, Bouba Karamako TRAORE que l'équipe nationale utilise de temps en temps dans des stages à l'intention des maîtres.

⁹ On constate que les conseillers, même dotés de motos Yamaha 100, ne font pas l'encadrement de proximité comme on le souhaite.

professeurs de l'école normale secondaire et des IPEG impliqués, à l'époque, dans la méthodologie convergente.

En 1994, les formations étaient regroupées autour des pôles suivants :

Pôles	Centres desservis
Kangaba	Kayes, Koulikoro, Bamako
Niono	Sikasso, Ségou
Mopti	Mopti
Gao	Gao, Tombouctou, Kidal

Les formations étaient supervisées par un manager au niveau central. À partir de 1995, chaque région a organisé ses formations. Depuis 1996, il y a eu 4 sessions de formation à l'intention des enseignants, des directeurs, des conseillers pédagogiques et des agents de la division formation de la DRE. Parallèlement à ces formations, se sont tenus des ateliers d'élaboration des manuels scolaires en langues nationales (bamanankan¹⁰, fulfuldé, songhoï) et de production de manuels (brochures) pour les besoins de la 1^{re} à la 4^e année¹¹. Les ateliers duraient de 21 à 30 jours selon les thèmes¹².

5.5 Les difficultés de mise en œuvre

Les difficultés d'ordre pédagogique, matériel et social ont été nombreuses¹³. Ce sont entre autres :

- ◆ L'insuffisance de formation des maîtres ;
- ◆ L'insuffisance en personnel enseignant ;
- ◆ L'inexistence de livres de l'élève en langue nationale ;
- ◆ La triple division avec la pédagogie nationale ;
- ◆ L'insuffisance de suivi (niveaux local, régional et national) ;
- ◆ Le manque de maîtrise de la langue } A) à Mintimbougou ;
- ◆ Le manque de maîtrise de la langue } dougou-koro, dogon.

Il y a eu aussi des retards dans le décaissement des fonds. Ceci a empêché la tenue des activités aux périodes souhaitées. À plusieurs reprises, des stages de formation ont entamé des semaines entières de l'année scolaire, ce qui est préjudiciable à celle-ci. Des stages ont été lancés parfois sans financement préalable. C'est le cas en 1996 à Koulikoro. Cette année-là, certains stagiaires, n'ayant pas touché leur per diem, n'ont pas pu quitter immédiatement leur lieu du stage, faute de pouvoir honorer leurs engagements vis à vis des restaurateurs et des hôteliers. Le manque de moyens financiers n'a pas permis de respecter le rythme trimestriel de suivi initialement prévu. Les formateurs parvenaient à peine à faire un suivi durant l'année. Au cours de l'année scolaire 1996-1997, aucun suivi n'a eu lieu au niveau national.

5.6 Les résultats de la mini-évaluation de la pédagogie convergente

En juillet 1997, à la demande des administrateurs du Projet, une évaluation a été effectuée dans les

¹⁰ Il y a des brochures pour les activités de la 1^{re} à la 3^e année, en tamasheq, soninké et dogon, et des textes manuscrits (1^{re} et 2^e) en bomo, bozo, senara et mamara.

¹¹ Ces manuels se composent essentiellement de dialogues, contes et textes documentaires sur les projets d'écoles.

¹² Les termes de référence, élaborés par d'anciens maîtres des écoles en bamananka de Ségou, étaient discutés par l'ensemble des formateurs à Bamako, puis adoptés et exécutés.

¹³ Équipe de formateurs, Rapport de Synthèse des missions de suivi des écoles de pédagogie convergente, mai 1996.

écoles faisant usage de la pédagogie convergente, dans les régions de Kayes, Koulikoro, Ségou et Mopti. Les résultats, non encore officiellement publiés, décrivent la situation suivante :

À **Kayes, Sikasso, Ségou et Mopti** les enseignants signalent le manque de matériels et fournitures pédagogiques en plus d'avoir des difficultés à appliquer la méthodologie de certaines composantes de la pédagogie convergente. Ils déplorent par exemple l'insuffisance de feutres, de boîtes à images, de manuels etc. Ils avouent avoir des difficultés à se servir du conte ou du discours oral, dans leurs leçons. Ils trouvent difficile l'emploi des manuels Rencontres I et II. D'une manière presque générale, ils réclament fortement un meilleur suivi et des activités de formation complémentaire afin de pouvoir corriger leurs lacunes. Les enfants ont des difficultés importantes en écriture. Une sensibilisation aussi des parents s'avère nécessaire afin qu'ils acceptent l'innovation. Mais une spécificité s'impose au niveau de la formation : c'est l'harmonisation des discours entre formateurs, entre maîtres et directeurs, afin d'éviter des contradictions dans les démarches pédagogiques de certaines disciplines.

Il faudrait analyser préalablement les besoins de formation des enseignants et planifier ensuite les stages en établissant des projections qui permettent de parer aux substitutions ou au mouvement du personnel. Bref, autant de difficultés, qui une fois corrigées, faciliteraient mieux l'apprentissage chez les enfants. Le suivi a permis de déceler les incohérences de certains maîtres qui ne respectent pas les principes et techniques de la pédagogie convergente : ils ont recours, par exemple, aux méthodes traditionnelles, chaque fois qu'ils se heurtent à des difficultés. Au cours des suivis, les formateurs organisent des discussions en vue de corriger les difficultés. Partout où il y a concertation les choses marchent mieux.

5.7 Les insuffisances du dispositif de formation

Les insuffisances du dispositif de formation signalées par les intervenants sont : 1. _la forte centralisation des activités de conception des modules de formation ; 2. _l'insuffisance de la durée du temps consacré à l'animation des thèmes ; 3. l'insuffisance de la formation des membres des noyaux durs ; 4. le dépérissement des activités de formation en 1994 après la régionalisation¹⁴, à cause de l'impréparation des cadres régionaux, 5. le retard dans le décaissement des fonds indispensables à l'exécution des activités.

6. Synthèse des rencontres

6.1. Les maîtres

Les 80% des maîtres rencontrés affirment avoir participé aux stages organisés dans le cadre du PDEB. Leur formation n'inclut pas cependant tous les thèmes développés. Les modules du langage par le dialogue, de la lecture et du calcul ont été les thèmes les plus fréquemment diffusés. De l'avis général, les thèmes sont pertinents. Ils répondaient effectivement à des besoins d'amélioration de la pratique quotidienne de la classe. Les enseignants ont affirmé avoir appris au cours des stages, même s'ils ont déploré unanimement l'insuffisance du temps imparti aux différentes formations. Leur durée a varié de

¹⁴ La régionalisation des activités du projet (conception, mise en œuvre, suivi, budgets) a commencé de fait en 1994. La loi N°96-059 relative à la décentralisation territoriale (transfert des compétences et des ressources aux organes autonomes élus au sein des collectivités) n'a été votée que le 4 novembre 1996. Le projet a donc précédé l'adoption du cadre juridique d'exécution de la régionalisation. Le MEB et le projet BEEP sont donc avant-gardistes sur ce point et préparent pour ainsi dire le terrain à la décentralisation.

5 à 15 jours. Les enseignants reprochent à certains formateurs un manque de maîtrise des modules qu'ils animaient. Les opinions sont partagées à propos des prestations des formateurs nationaux et de celles des locaux. Les uns préfèrent les nationaux, d'autres les régionaux pour des raisons diverses.

Les enseignants déclarent appliquer les techniques d'animation. Mais un nombre important affirme rencontrer des difficultés dans l'application des nouvelles méthodes pédagogiques. L'insuffisance du matériel didactique collectif et individuel est en grande partie source de leurs difficultés. Certains ont affirmé recevoir des appuis timides des directeurs d'école qui, dans certains cas, n'en savent pas plus qu'eux. D'autres pensent que certains directeurs à cause de leur âge et de leur manque de motivation sont des freins aux innovations. Certains affirment avoir refusé des encadrements animés par les directeurs en étant regroupés au niveau de leur école : ces formes de rassemblement ne leur procurent pas de per diem, disent-ils. Ils affirment préférer des formations récompensées. Mais tous ont demandé le renforcement de leur formation, l'extension des stages aux maîtres qui n'en ont pas encore bénéficié.

6.2 Les directeurs d'écoles

Les directeurs ont appris les mêmes modules que les maîtres. Ils ont trouvé pertinents, pour eux-mêmes et pour les maîtres, les modules supplémentaires en administration et gestion, thèmes qui leur étaient réservés. Ils reconnaissent que les enseignants appliquent les techniques apprises mais avec difficulté. Ils déplorent l'insuffisance de la durée des stages de formation. Ils encadrent les adjoints mais rencontrent certaines difficultés du fait que leur propre formation manque parfois de profondeur. Certains d'entre eux, en plus de faire l'encadrement de proximité à l'intérieur de leur propre école, agissent, vu leur compétence, comme membre du noyau dur de l'IEF. Les directeurs membres des noyaux durs affirment n'avoir pas eu souvent à animer des stages par manque ou insuffisance d'activités de formation¹⁵. Ils affirment, pour la plupart, avoir amélioré leur gestion du patrimoine scolaire grâce aux formations reçues. Les notions reçues en management leur ont permis d'améliorer la collecte des données destinées à alimenter le système d'information. Ils ont beaucoup d'appréhension à propos de la stratégie visant à faire de l'école le point focal de la formation, comme le veut le plan du PRODEC de la mise en œuvre de la politique de formation continue. Pour faire face à cette tâche, beaucoup estiment qu'ils doivent recevoir plus de formation et souhaitent même une éventuelle décharge d'enseignement.

Ils trouvent les formateurs du niveau national compétents, dans l'ensemble. Ils reprochent cependant à certains le caractère trop théorique de leur animation. Ils souhaitent avoir en animation des formateurs plus imprégnés des réalités de la classe.

Les directeurs, en somme, ont tous reconnu l'apport des formations reçues et souhaitent leur continuation. Ils voudraient que l'USAID prolonge ses actions dans la formation continue. L'arrêt des formations continues briserait l'élan pris dans le cadre de la maîtrise des innovations pédagogiques.

6.3 Les inspecteurs de l'enseignement fondamental et les conseillers pédagogiques

Tous reconnaissent la pertinence des thèmes exposés au cours des stages. Les modules pédagogiques et ceux relatifs au management leur ont été d'une grande utilité. Les techniques et connaissances apprises ont contribué à améliorer leur travail de supervision et d'animation dans le cadre des noyaux durs. Depuis la formation en gestion les Inspecteurs sont plus enclins à procéder à la délégation de pouvoir, ce qui instaure des relations de confiance entre eux et les conseillers pédagogiques. Ils reconnaissent que les noyaux durs des IEF n'ont pas travaillé à souhait. Les formations proposées en vue d'améliorer

¹⁵ Certains adjoints refusent.

les capacités des membres du noyau dur n'ont pas reçu le financement demandé. Les activités proposées par les DRE et les IEF et devant être animées par le noyau dur n'ont pas toujours reçu le financement requis. Dans certaines inspections, (Bamako II, par exemple) l'inspecteur ignore jusqu'à l'existence de l'équipe de formateurs au niveau de sa circonscription.

Les inspecteurs déplorent les aléas qui, ces dernières années, ont entravé l'organisation des activités dont la planification avait pourtant été approuvée. On arrive rarement à les exécuter suivant la programmation prévue.

Finalement, ils souhaitent que les nouveaux promus dans les fonctions d'inspecteur reçoivent de façon diligente l'information et la formation appropriées afin de pouvoir mieux superviser leurs circonscriptions. Ils recommandent l'extension des stages aux autres enseignants afin d'éviter de faire du système éducatif, un système à plusieurs vitesses.

6.4 Les formateurs du Centre de formation continue

Les formateurs du CFC déclarent observer quelques résultats assez concluants, par rapport aux objectifs assignés à la composante FC du PDEB : a) l'amélioration de la qualité de l'enseignement ; b) l'accroissement du taux de scolarisation ; c) l'augmentation du rendement interne de l'école ; d) l'amélioration de la qualification des enseignants. Ils estiment que les maîtres du fondamental I peuvent, grâce à la formation reçue, préparer leurs leçons selon les indications préconisées dans l'enseignement par objectifs. Le taux de redoublement et le taux d'exclusion, selon eux, tendent à baisser alors que le pourcentage d'admission à l'examen d'entrée en 7^e A s'élève d'année en année. Ils déclarent constater que le rendement interne s'est amélioré¹⁶ parce qu'à leur avis un grand nombre d'enseignants ont suivi des sessions de formation sur les innovations pédagogiques en cours organisées par les formateurs et les évaluateurs de l'IPN.

Ils pensent que des directeurs d'écoles, des maîtres expérimentés et des inspecteurs constituent, à l'heure actuelle, des formateurs potentiels au niveau des circonscriptions scolaires du MEB. Ils estiment qu'ils sont à même d'organiser des stages et d'assurer avec efficacité le suivi pédagogique des maîtres. Ils jugent aussi que la formation des maîtres et des responsables scolaires aura un impact plus significatif sur la qualité de l'enseignement et la qualification des enseignants si l'encadrement pédagogique se déroulait sur le terrain régulièrement et efficacement en suivant une programmation rigoureuse.

Les formateurs pensent que l'opposition formation continue et formation initiale par rapport à leur impact sur le développement de l'éducation de base est vaine. Les deux structures sont autant nécessaires que complémentaires pour le bon fonctionnement d'un système éducatif. En effet, une formation initiale si solide soit-elle éprouve, après une période plus ou moins longue, le besoin d'être renforcée et adaptée aux informations pédagogiques nouvelles. Une formation continue est l'instrument dynamique qui permet d'améliorer et d'adapter le travail de l'enseignant aux innovations pédagogiques en cours. C'est un dispositif dont les activités sont intelligentes et pensantes. Elle est dynamique et continue.

Les formateurs proposent que le PDEB renforce davantage les capacités d'action du volet formation

¹⁶ Cette déclaration fait abstraction du fait que les effets positifs observés sont attribuables à un ensemble de facteurs favorables: aux actions du projet PDEB s'ajoutent celles d'autres agences de coopération, d'ONG et aussi des systèmes de parrainage des institutions.

continue et prenne en charge la formation des formateurs des écoles de formation pour une complémentarité d'action et pour plus d'efficacité. Ils déplorent l'hibernation dans laquelle la régionalisation a mis le Centre de formation continue qui n'anime aujourd'hui que quelques rares stages destinés aux volontaires maliens et à des vacataires. Ils sont de temps en temps sollicités pour appuyer les équipes régionales qui malgré leur bonne volonté ont du mal, disent-ils, à animer certains stages. Ils continuent à élaborer des modules pour le niveau régional et local.

6.5 Synthèse générale des constats de la consultation

Les énoncés suivants résument les constats antérieurs :

- ◆ la formation continue est indispensable dans un secteur stratégique comme l'éducation
- ◆ l'existence d'un réseau de formation continue (CFC et noyaux durs régionaux), malgré la faiblesse de quelques maillons de la chaîne, instaure une culture de perfectionnement des agents du MEB
- ◆ les thèmes abordés au cours des animations sont pertinents
- ◆ les animateurs ont manifesté des compétences inégales dans le cadre des animations
- ◆ les noyaux durs sont diversement appréciés. À Koulikoro, l'équipe semble bien fonctionner mais on ne peut pas en dire autant de celle de Ségou, Mopti et Sikasso
- ◆ les conseillers pédagogiques affirment maîtriser les techniques apprises et les avoir transférées chaque fois que le besoin s'est fait sentir
- ◆ certains directeurs d'écoles affirment être à même d'encadrer leurs adjoints pour les sensibiliser aux innovations, par contre d'autres reconnaissent leur incompétence faute de formation suffisante
- ◆ certains maîtres affirment appliquer les innovations mais avec beaucoup de difficultés à cause du manque de matériel, l'exiguïté des classes ou la pléthore des effectifs
- ◆ le manque de suivi rapproché amène souvent les maîtres à abandonner certaines techniques contraignantes pour eux
- ◆ les DRE, inspecteurs, directeurs d'écoles, conseillers pédagogiques trouvent que la durée des formations (5 jours à 15 jours) trop courte ne permet pas d'assimiler convenablement tous les modules
- ◆ tous les acteurs déplorent la non-exécution de l'ensemble des activités programmées à cause du manque de fonds au niveau régional depuis 1994. Ils commencent à douter de l'effectivité du budget mis à leur disposition pour l'exécution du projet. Ils le qualifient de fictif. Ils déplorent également l'insuffisance des concertations dans les prises de décisions entre eux et l'administration du projet au niveau de l'USAID/Mali

Les administrateurs du Projet reconnaissent les lenteurs qu'accusent certains décaissements. Cette situation semble imputable, en partie du moins, aux lourdeurs administratives de l'USAID. Ils attribuent aussi les lenteurs au fait du rejet de certaines fiches d'impact par l'USAID ou à la nécessité de reprendre leur rédaction due au défaut de pertinence des activités décrites dans les fiches. Finalement, les administrateurs du projet déplorent l'insuffisance d'ancrage institutionnel du projet au sein du MEB tandis que les intervenants, au niveau régional, apprécient la déconcentration des activités promue par le projet depuis 1994.

6.6 Les Résultats généraux obtenus

L'analyse permet de dégager un certain nombre de résultats positifs généraux :

- ◆. Des modules divers, pédagogiques ou managériaux, ont été conçus, élaborés et diffusés à travers les stages et séminaires ;
- ◆. Plusieurs milliers d'enseignants, de multiples directeurs d'écoles et conseillers pédagogiques ont été formés en vue de l'amélioration de la qualité de l'éducation de base ;
- ◆. Des noyaux durs (équipes régionales d'animation des activités) ont été mis sur pied ;
- ◆. Un Centre de formation continue national (CFC) a été créé et doté d'une équipe pluridisciplinaire chargée d'élaborer les modules et d'animer les stages ;
- ◆. Une équipe constituée de divers spécialistes (dont des linguistes) a été chargée d'animer les formations spéciales en pédagogie convergente

6.6.1 La pérennisation des résultats de la composante FC

Parmi les thèmes développés pour les besoins de la formation continue figurent la double vacation, la pédagogie des grands groupes et la double division. Ces modules ont contribué à l'élargissement de la pyramide éducative. Aujourd'hui 1846 classes de l'enseignement fondamental fonctionnent en situation de double vacation. Elles regroupent plus de 70 000 élèves. En situation de double vacation, les techniques d'animation de la pédagogie des grands groupes permettent à l'enseignant de rompre avec la pédagogie frontale et d'améliorer les relations interpersonnelles comme le stipulent les objectifs de la composante FC. Cette composante a donc contribué et continuera de contribuer à améliorer le rendement interne du système éducatif, grâce aux connaissances techniques transmises aux enseignants par les modules nommés plus haut.

Face au double échec des politiques éducatives sur le plan de l'utilisation du français et de celui de la valorisation des langues nationales, la pédagogie convergente constitue une bonne alternative pour recentrer la problématique de l'éducation. Car elle permet de concrétiser la volonté souvent réaffirmée d'introduire des langues nationales dans l'enseignement. Elle introduit simultanément de nouvelles méthodes pédagogiques conduisant à la maîtrise de la langue maternelle et du français. Elle rapproche ainsi l'école des populations. Finalement elle amorce un nouveau type d'enseignement plus orienté sur le processus d'apprentissage que sur les contenus pédagogiques.

Les techniques apprises dans le cadre de la didactique des disciplines, de la pédagogie par objectifs et les techniques d'interactions, utilisées par les enseignants à un degré divers d'habileté ont contribué à créer plus de vie dans la classe. Des apports résultant de la didactique des disciplines seront capitalisables par les professeurs des écoles normales et pourront être réinvestis dans la formation initiales des enseignants. Le MEB pourra grâce au suivi fait par les CP et les inspecteurs maintenir et même renforcer ces acquis. Il est évident que ce suivi de proximité n'est pas facile à matérialiser : les inspecteurs et les CP manquent de moyens matériels pour se déplacer et faire toutes les visites qu'il conviendrait. Il faut espérer que le plan décennal permettra de débloquer des nouveaux fonds qui régleront ce problème.

En gestion, les directeurs utilisent avec plus de maîtrise les outils de collecte des données. Ils ont ainsi amélioré la collecte des données de base suite à leur formation en management. Ils ont également amélioré leur gestion du patrimoine scolaire.

En somme, le projet a contribué à créer un réseau de structures de formation continue (CFC) au niveau national et de noyaux durs de formateurs au niveau des inspections. Ce faisant, il a participé à l'instauration d'une culture de la pratique de la formation continue et a comblé ainsi un vide en cette matière, vide qui a longtemps été préjudiciable à l'enseignement fondamental.

6.6.2 L'impact des résultats de la composante FC

Beaucoup d'enseignants du 1^{er} cycle malgré encore certaines difficultés peuvent, grâce aux bénéfices de la formation continue, préparer leur leçon en définissant ses objectifs pédagogiques opérationnels, pratiquer les techniques de la pédagogie intégrative, de la pédagogie convergente dans des classes relativement gaies conformément aux objectifs assignés à la composante FC. Des partenaires comme les APE ont participé à des séminaires qui ont contribué à les éclairer sur les innovations pédagogiques.

Des appuis, dans l'avenir, renforceront la durabilité de cette composante dont la pertinence n'est pas vraiment à démontrer. La création du réseau des structures de formation continue est un gain pour l'éducation et se trouve déjà capitalisée par le PRODEC dans ses stratégies. Nous allons maintenant examiner l'articulation entre cette composante et l'Objectif stratégique jeunesse et le plan décennal (PRODEC).

7. Proposition d'articulation de la composante avec l'Objectif stratégique jeunesse et avec les objectifs du plan décennal (PRODEC)

Dans l'ensemble, les grandes orientations de l'OSJ s'inscrivent dans les orientations et les axes prioritaires fixés par le PRODEC. Le plan décennal propose 11 axes prioritaires dont entre autres, une éducation de base pour tous, un enseignement professionnel adapté aux besoins de l'économie; un enseignement secondaire et technique rénové et performant. Il énonce des objectifs quantitatifs pour l'enseignement fondamental qui doit atteindre, d'ici l'an 2008, le taux général de scolarisation de 75% (pour le formel) et de 50% (pour le non formel)¹⁷. L'enseignement professionnel devra aussi "accroître les effectifs et recevoir 24% des admis au DEF". Cette politique suppose que le système éducatif se verra capable de former des ressources humaines pouvant satisfaire les besoins des secteurs de la production en créant des structures de formation dans les régions en fonction des créneaux porteurs", et d'utiliser les potentialités offertes par le privé, le FAFPA et les services techniques en termes de ressources financières, techniques et humaines pour accueillir en apprentissage des sortants non diplômés de l'enseignement fondamental¹⁸.

L'OSJ rejoint ici les visées du plan décennal tant au plan des groupes d'âge (0-24) qu'à celui de leur insertion sur le marché du travail. Les objectifs de l'OSJ et ceux du plan décennal coïncident. En effet, l'OSJ, vise le développement des compétences des jeunes de 0 à 24 ans en vue de leur assurer un minimum éducatif et de créer les conditions de leur insertion socioprofessionnelle. Les actions de l'OSJ, en se focalisant sur l'élargissement de la base de la pyramide éducative par le non formel rejoint l'objectif du plan décennal d'augmenter l'enseignement fondamental non formel grâce au développement des écoles communautaires, des écoles communales, des CED,¹⁹ etc. Dans le domaine du non formel le PRODEC indique qu'il faudra "encourager les collectivités décentralisées et les communautés à élaborer et à mettre en œuvre des plans d'action régionaux et locaux d'alphabétisation, d'éducation et de formation à l'intention des adultes et des enfants hors école ; construire et équiper des centres d'apprentissage féminins ; encourager le développement d'ONG et d'associations locales ayant pour objectif l'alphabétisation et la formation des populations²⁰.

¹⁷ Il propose aussi d'augmenter de 23% à 50% le taux d'alphabétisation général de la population.

¹⁸ PRODEC, Programme décennal de développement de l'éducation, Cadre politique, décembre 97, p.21.

¹⁹ L'OSJ pourrait aider à l'adaptation des curriculums des CED et à l'amélioration de leurs équipements de production de matériels pédagogiques.

²⁰ PRODEC, Programme décennal de développement de l'éducation, Cadre politique, décembre 1997, p. 14

Le PRODEC propose la restructuration de l'enseignement fondamental en un bloc unique de huit ans obligatoire pour tous. Pour ce faire il faudra introduire des activités pratiques (surtout dans les 2 années terminales²¹) et des méthodes pédagogiques actives ; utiliser les langues maternelles concomitamment avec le français ; procéder à un encadrement rapproché des maîtres; former et recruter des enseignants de qualité. La réalisation des objectifs du PRODEC se fonde, comme on le voit, sur l'encadrement et la formation des enseignants. Le plan décennal prévoit à cette fin la formation et le recrutement de 2 560 enseignants nouveaux par an au fondamental". le recyclage de tous les enseignants en cours d'emploi (11 000 au fondamental, 2 304 au secondaire et 64 à l'enseignement normal)". Voilà pourquoi, le plan décennal propose d'améliorer la formation initiale et la formation continue des maîtres en mettant en place un dispositif performant d'encadrement et de suivi pédagogique des maîtres grâce aux Instituts de formation des maîtres (IFM) et aux Centres d'animation pédagogique (CAP).

L'OSJ pourrait contribuer au développement des ressources humaines (qui est un objectif capital de ce programme) en participant à la création et au fonctionnement des IFM²² et des CAP pour le perfectionnement des enseignants en cours d'emploi. Les IFM en étant régionaux serviront les fins de la stratégie d'une formation initiale rapprochée et répondront au principe de la décentralisation. Les CAP, structures d'encadrement de proximité, au nombre de 55, auront pour mission de recentrer les activités de formation continue en les rendant plus permanentes, structurées, mieux rapprochées et organisées afin d'améliorer leur impact sur l'éducation de base.

Le plan décennal suggère de capitaliser les acquis des expériences pédagogiques déjà en cours comme le programme de formation et d'information à l'environnement (PFIE), le programme d'éducation à la vie familiale et d'éducation en matière de population (EVF-EMP), le programme d'éducation pour la santé (EPS) avec sa stratégie de l'enfant pour l'enfant. Ces programmes pourraient être enrichis par l'apport de l'OSJ grâce à des stratégies d'actualisation et de renforcement des contenus et de leur dissémination élargie afin d'atteindre le plus grand nombre possible de jeunes et de jeunes adultes.

Les objectifs du plan décennal (PRODEC) et ceux de l'OSJ coïncident donc sur un grand nombre de points, en particulier sur la formation des jeunes non scolarisés et leur insertion dans la vie socioprofessionnelle, grâce à la maîtrise de connaissances et techniques de production. La participation de l'OSJ au développement des curriculums en vue de les rendre pertinents et mieux adaptés aux réalités socio-économiques du pays concrétiserait cet objectif, tout comme le ferait le financement de miniateliers répondant aux besoins de l'enseignement modulaire prévu dans le curriculum réformé de l'école fondamentale. Il est certain que la contribution de l'USAID/Mali à l'atteinte des objectifs de formation initiale est excessivement pertinente. La formation et le recrutement annuel de milliers de nouveaux enseignants est la condition essentielle de l'atteinte de l'objectif visé en 2008 : 75% des enfants scolarisés. Bref, les objectifs du PRODEC du PDEB et de l'OSJ se recouvrent à savoir l'éducation qualitative d'un plus grand nombre de Maliens, (enfants, adolescents, adultes). en vue de leur participation pleine au développement économique et social de leur pays.

1. Recommandations

Il est conséquemment recommandé de :

(au plan de la gestion du projet)

- . mettre en place un mécanisme fonctionnel de gestion consensuelle facilitant la circulation de

²¹ On prévoit la construction et l'équipement de quelques 400 salles d'activités, miniateliers multifonctionnels serviront de cadre aux activités d'initiation, aux pratiques en rapport avec le lieu d'implantation de l'école. Le coût de leur équipement est estimé à 1 000 000 F par salle.

²² Un IFM comportera³¹ des salles pour cours, des ateliers de technologie, un laboratoire, une bibliothèque, une infirmerie, des bureaux de l'administration et deux logements d'astreinte.

- l'information entre les bénéficiaires et les administrateurs du projet
 - transférer effectivement au niveau régional les moyens financiers et humains soutenant les activités de formation continue
 - alléger les procédures de décaissement
- (au plan de la formation continue)
- (à l'USAID)
- s'impliquer dans l'implantation et le fonctionnement des IFM et des CAP, de contribuer à la mise en œuvre des modules pratiques (liaison de l'école à la vie)
 - consolider le réseau des noyaux durs afin de soutenir les actions régionales amorcées.
 - continuer à encourager le développement de thèmes pertinents (rendant l'enseignant plus efficace) et l'ajustement constant des modules aux exigences de la classe
 - augmenter la durée des stages de formation des maîtres, des directeurs et des CP
- (au MEB)
- œuvrer à l'ancrage du PDEB dans son système institutionnel.
 - respecter le schéma de mise en œuvre progressive de la méthodologie convergente
 - tenir compte du respect des innovations dans la gestion de la carrière des enseignants et de leurs encadreurs
- (au plan de l'articulation du projet avec les objectifs de l'OSJ et du plan décennal)
- capitaliser l'ensemble des acquis positifs du projet en vue de leur réinvestissement dans la mise en œuvre des politiques du PRODEC et des objectifs de l'OSJ

CONCLUSION :

Malgré toutes les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de la composante FC, difficultés relatives à une certaine imprécision des objectifs, à des lacunes dans la gestion se traduisant par l'insuffisance d'un réseau fonctionnel de circulation de l'information, les résultats en bonne partie atteints sont globalement positifs. La mise en place du CFC et de structures régionales de formation continue ont comblé un grand vide. De milliers d'enseignants, de nombreux directeurs, inspecteurs, DRE, conseillers pédagogiques ont reçu des formations leur permettant de mieux travailler quotidiennement à améliorer la qualité de l'enseignement fondamental. Une large dissémination des techniques d'animation pédagogiques et d'administration sont aussi des acquis appréciables et transférables dans le cadre de la politique du PRODEC.

Mais pour un meilleur transfert de l'ensemble de ce capital dans un nouveau cadre, il importe que les lacunes observées dans l'exécution de la composante du PDEB soient corrigées. Les sessions de formation devraient être normalisées et mieux planifiées avec des objectifs pertinents et réalisables. Les objectifs de la composante coïncident avec ceux du plan décennal et rejoignent en partie ceux de l'OSJ. Au regard des résultats réalisés et de la pertinence de cette composante par rapport à l'amélioration des prestations des enseignants en exercice, la composante FC mérite d'être maintenue et renforcée d'ici la fin du PDEB.

LA COMPOSANTE SUIVI - ÉVALUATION (SE)

Dans cette partie du rapport, il s'agit d'évaluer la contribution de la composante SE, à travers la réalisation de ses objectifs, au développement de l'ensemble du projet. Afin de permettre de mieux apprécier les résultats de cette composante et son impact, il importe de préciser ses objectifs essentiels et ceux de la présente évaluation.

1. Objectifs de la composante et de son évaluation

La composante SE du PDEB avait pour objectifs²³ de suivre les activités du projet ; d'identifier les aspects nécessitant des améliorations ; de vérifier les progrès des élèves en matière d'acquisition des connaissances ; de s'assurer que les facteurs de qualité injectés dans le système sont correctement utilisés et que celui-ci améliore ses performances en matière de taux de redoublement et d'abandon. Plus spécifiquement, la composante SE devait 1) suivre la formation continue des maîtres et des directeurs d'école ; 2) suivre l'utilisation des nouveaux programmes et du matériel didactique ; 3) suivre la promotion de la scolarisation des filles ; 4) suivre la participation des communautés à la gestion des écoles ; 5) analyser les problèmes identifiés au cours du projet afin de permettre la prise de mesures correctives à travers des recommandations ; 6) suivre et évaluer longitudinalement l'impact des intrants du projet sur la qualité de l'enseignement, du rendement scolaire (taux d'abandon, de redoublement, de promotion). À ces objectifs, il faut en ajouter un, commun à toutes les composantes, apparu avec le premier avenant du PDEB, soit la régionalisation des activités. Pour la composante SE, l'application du principe de régionalisation consistait à constituer des équipes régionales attachées aux DRE et d'en former les membres afin d'assurer la fonction de suivi et d'évaluation à ce niveau. Il semble logique aussi de vouloir évaluer l'impact de cette composante et de déterminer sa pertinence dans le futur contexte de l'appui de l'USAID/Mali, par rapport à ces objectifs. Celui-ci sera dominé par la réalisation des politiques du PRODEC et des objectifs de l'OSJ.

À la lecture des objectifs ci-dessus mentionnés, il faut d'ores et déjà signaler que cette composante s'occupe essentiellement des éléments qualitatifs du système. Il s'agit pour elle, en effet, de suivre la mise en place des diverses composantes du projet et d'évaluer les améliorations qualitatives attendues de ces investissements pour pouvoir opérer les ajustements éventuels nécessaires. Cette composante devait ainsi agir comme une fonction de régulation et de pilotage du PDEB. *Dans quelle mesure a-t-elle pu atteindre ces objectifs ? Quel impact a-t-elle eu sur les autres composantes du projet, plus spécifiquement sur la formation continue et les rendements scolaires ? A-t-elle contribué à améliorer la qualité ? Les résultats obtenus par cette composante reflètent-ils le niveau des investissements consentis ? La composante a-t-elle développé (ou renforcé) des capacités institutionnelles pérennes ?* Voilà autant de questions auxquelles nous tenterons de trouver des éléments de réponse à partir des rapports de la composante SE et d'autres documents disponibles relatifs à l'exécution du projet (voir bibliographie en annexe ; des témoignages recueillis lors d'interviews aux niveaux central, régional et local auprès de personnes²⁴ ayant participé à l'exécution des diverses composantes du projet ; et finalement de notre connaissance personnelle du secteur où le projet est exécuté.

2. Les performances de la composante et son impact

La composante SE se concrétise, au départ, à travers les actions d'une équipe d'une quinzaine de personnes au sein de la Division Recherche et Innovations pédagogiques de l'Institut pédagogique national (IPN). Les missions traditionnelles de cette Division sont celles de la recherche en éducation et de l'évaluation des différentes activités pédagogiques du système éducatif (programmes scolaires, formations, etc.) Tout naturellement, les activités menées dans le cadre de la mise en œuvre de la composante SE ne diffèrent pas totalement de celles que menait la Division Recherche avec les moyens du bord.

C'est donc une équipe de spécialistes (pour la plupart en sciences de l'éducation) déjà sensible

²³ Voir l'annexe 6 du manuel d'exécution du IV^e Projet éducation

²⁴ Voir liste des personnes rencontrées en annexe.

aux exigences de la recherche scientifique qui prendra en charge cette composante. Cette équipe est tenue de produire, chaque année, dans le cadre de ses activités de suivi / évaluation, un rapport de suivi / évaluation des activités du PDEB et d'énoncer les recommandations pertinentes. Du démarrage du PDEB à ce jour, elle a produit 4 rapports : en 1991, 1992, 1993 et 1994²⁵. À partir de 1994, il n'y eut plus aucun rapport. Nous reviendrons plus loin sur les raisons qui expliqueraient cette interruption. L'équipe a par ailleurs produit des études²⁶ particulières sur les apprentissages en lecture, langage, écriture et calcul pour vérifier, comme il lui revenait de le faire, les progrès des élèves en matière d'acquisition de connaissances. Quel que soit ce qui a pu être dit sur le manque de profondeur des analyses et sur le manque de sophistication des schémas expérimentaux des premiers rapports (1991 et 1992)²⁷, les constats de l'évaluation à mi-parcours sont objectifs et positifs. Cette première évaluation externe du PDEB fait surtout référence au rapport de 1992 disponible à l'époque. L'équipe de SE, grâce à son dispositif expérimental même imparfait, avait pu dégager des observations et résultats significatifs qui ont eu un impact réel sur les objectifs du projet.

En effet, dès 1992, les analyses de l'équipe de SE ont signalé que la majorité des maîtres formés dans le cadre de la composante formation continue tenaient des classes de 5^e et 6^e années alors que la plus grande déperdition scolaire dans le système éducatif se situait au niveau des trois premières années de la scolarité. On sait par ailleurs qu'une innovation pédagogique a plus de chances de réussite lorsqu'elle est mise en place, à la base du système. C'est donc à ce niveau qu'il fallait cibler en priorité les enseignants à former, comme le recommandait l'équipe de SE.

Le CFC a tenu compte de ces recommandations à partir de 1992. Depuis, des centaines d'enseignants tenant ces classes dites d'initiation ont été formés. En 1994 déjà, le rapport annuel faisait mention de la nécessité d'associer les maîtres des classes d'aptitude (3^e et 4^e années) à la formation continue afin de préparer les élèves aux changements de méthodes d'enseignement et de sauvegarder la qualité de l'enseignement donné jusque là. Les enseignants rencontrés sur le terrain ont effectivement confirmé le danger qu'il y a de ne pas former les maîtres des classes d'aptitude : "l'enfant habitué, pendant ses deux premières années de scolarité à de nouvelles méthodes d'enseignement, s'il se retrouve en 3^e et 4^e années face à un enseignant non formé à ces nouvelles techniques, perdra pied s'il ne coule pas". Cette importante révélation de l'équipe de SE aurait pu profiter à la composante FC si les activités de celle-ci s'étaient déroulées normalement. Ce qui n'a pas été le cas.

Le SE a également permis de mettre le doigt sur la faible qualité de la formation en cascade due à une formation insuffisante des formateurs. Les raisons de ce constat une fois explicitées, là encore, ont permis d'apporter les correctifs nécessaires en mettant l'accent qu'il fallait sur la formation de ces formateurs et en rapprochant les stages des bénéficiaires²⁸. Après avoir constaté la présence de manuels dans les écoles que les maîtres **n'utilisaient pas**, l'équipe a recommandé que les enseignants soient formés à l'utilisation pédagogique des manuels. Ce fut fait²⁹. Les recherches de l'équipe ont aussi montré que le lien prévu par le PDEB entre la

²⁵ Intitulés "Rapport de suivi et d'évaluation du Projet de Développement de l'éducation de Base"

²⁶ " Analyse des données sur l'amélioration de la qualité de l'apprentissage scolaire en lecture, écriture et langage dans les classes de 1re et 2e années de l'école fondamentale au Mali " avril 1994.

²⁷ L'évaluation à mi-parcours, 1993.

²⁸ voir rapport n°2, p.20

²⁹ rapport n°2, p.38

motivation créée par le FAEF et l'accroissement de la participation des APE et des communautés à l'école n'était pas bien établi. L'équipe de SE a conséquemment recommandé que le programme FAEF revoie son mode de fonctionnement afin de pouvoir mieux cibler les populations locales et qu'il révisé à la baisse la quote-part exigée d'elles. C'est ainsi que cette quote-part a baissé de 25% à 10%, (le rapport de 1994 signale que ce taux constitue encore un obstacle dans certaines zones d'action du PDEB).

Ainsi, les informations et les analyses pertinentes produites par la composante SE ont permis au PDEB de réorienter ses actions et de redresser le tir et à la composante d'accomplir sa tâche de monitoring et d'évaluation formative des activités du PDEB en vue de l'atteinte de meilleurs résultats.

Par rapport aux rendements académiques des élèves, l'équipe de SE a établi dans les rapports de 1992 à 1994 que le PDEB a eu un impact positif : plus les interventions du PDEB (manuels, maîtres formés etc.) atteignaient les écoles, meilleurs étaient les résultats. Mais, elle relève aussi que ces résultats restent faibles, eu égard à la formation des maîtres et au volume des activités des programmes scolaires qui manifestement ciblent des objectifs trop ambitieux. L'équipe par la suite a recommandé la révision des programmes scolaires (exécutée dès l'été 1994) et de donner une formation plus concrète et pratique aux maîtres afin qu'ils puissent faire le transfert et appliquer quotidiennement en classe des notions apprises durant leur stage.

La composante SE a également permis de déterminer l'impact réel des intrants du projet sur le rendement interne des écoles. En effet, on a constaté que les taux de redoublement dans les régions hors projet étaient en moyenne de 10% supérieurs à ceux des zones du PDEB. Les taux de promotion des zones d'influence du PDEB sont de 15% supérieurs (à ceux des autres zones) en même temps que le taux de scolarisation (accès) s'améliore et passe de 1,7% à 4%³⁰.

En résumé, on peut affirmer sur la base de tout ce qui précède, que la composante SE a permis de disposer d'informations pertinentes sur des facteurs favorisant la qualité de l'éducation tels que la formation du personnel enseignant, le matériel didactique, les infrastructures, etc. Ces informations ont conduit à la prise de décisions importantes servant à redresser le tir.

Il faut évidemment signaler en passant que la prise en compte des informations relatives au suivi / évaluation dans les prises de décisions a été facilitée et renforcée par une procédure de présentation et de validation des résultats adoptée (par l'équipe chargée de la composante) en 1991-92 ainsi que de la diffusion des résultats à une grande échelle auprès des responsables de l'éducation et des partenaires du PDEB. La prise en compte donc des résultats de l'évaluation dans les décisions a positivement agi sur la qualité du système qui s'est améliorée d'année en année³¹. Les différentes évaluations faites depuis 1991-92 confirment cette amélioration.

Il faut toutefois être très circonspect et relativiser cette affirmation dans la mesure où le PDEB est mis en œuvre concomitamment avec l'intervention d'autres partenaires et où les progrès enregistrés résultent des efforts conjugués de l'ensemble des intervenants. On met ici le doigt sur une des limites des recherches de l'équipe SE signalée par la précédente évaluation externe du projet et à laquelle nous faisons allusion plus haut : il s'agit essentiellement de l'insuffisance des contrôles expérimentaux et du manque de raffinement des protocoles de recherche de l'équipe de

³⁰ Rapport n°3 pp. 57 - 63.

³¹ Voir les différents taux de promotion, de redoublement ou d'abandon sur la durée du projet.

SE.

La composante Se n'a malheureusement pas pu atteindre toute l'envergure prévue au départ. Par exemple, elle n'a pas été impliquée dans l'évaluation des activités de la composante scolarisation des filles ni de celles de la composante écoles communautaires.

Les informations fournies par l'équipe de SE dans ses différents rapports, bien qu'elles aient conduit à des décisions permettant d'ajuster les stratégies, visaient surtout le niveau macro. Des analyses plus fines et plus détaillées, au niveau régional ou local, permettraient de savoir ce qui se passe dans les écoles d'une région ou d'une circonscription. Les interventions "locales" à faire cibleraient mieux les besoins. De telles recommandations absentes des rapports limitent leur portée et leur applicabilité "locale", il est vrai, pour les CP, les IEF ou les DRE. Ce serait aux cellules régionales de SE de combler cette lacune.

3. La régionalisation de la composante

La régionalisation est devenu un objectif de la composante à la suite de l'adoption du 1^{er} avenant du PDEB. La décentralisation de toutes les interventions du projet à partir de 1993 a conduit l'équipe nationale de SE à créer des antennes régionales pour assurer cette mission dans les régions couvertes par le PDEB. Mais cette décentralisation ou régionalisation s'est heurtée à deux difficultés majeures :

- 1) Les personnes requises pour mener ce suivi / évaluation ne sont pas suffisamment compétentes, aptes et formées (lorsqu'elles le sont par le niveau central) pour assurer de façon autonome et adéquate une telle tâche même lorsque les fonds existent "théoriquement" pour conduire cette activité. Les équipes régionales de SE comprennent les conseillers pédagogiques des IEF (4) et deux ou trois éléments des DRE auxquels l'équipe nationale donne des notions de statistiques descriptives (fréquences, moyennes, écarts - types...) au cours de trois sessions organisées selon la demande et la hiérarchie des besoins établie par les DRE, donc suivant la programmation financière de chaque DRE. Cette pratique a conduit à la seconde difficulté majeure.
- 2) En effet, la budgétisation des diverses activités du PDEB devient régionale. La planification budgétaire fixe les priorités selon les besoins régionaux. Il devient prévisible que certaines activités englobent l'essentiel des budgets régionaux³² tandis que d'autres (comme le suivi / évaluation) deviennent reléguées au rang d'activités accessoires parce que d'une part, on ne prend pas conscience de l'importance de la fonction d'évaluation et que d'autre part, l'administration du PDEB n'a pas réussi à faire partager une vision harmonisée de l'importance des différentes composantes du PDEB. Aussi, s'est-on retrouvé avec des cellules régionales qui n'ont pas fonctionné, soit qu'elles n'aient pas du tout été mises en place, soit qu'elles n'aient pas reçu de l'équipe nationale les formations nécessaires ou qu'elles n'aient pu, faute de ressources financières, bénéficier d'une programmation conséquente. Le résultat, dans tous les cas, est le même. En effet, en premier lieu, les activités de suivi/ évaluation qui devraient éclairer sur l'exécution des composantes au niveau régional ne se font plus du tout ou ne se font pas correctement (le transfert de compétences du niveau central vers le niveau régional n'ayant pas

³² Des Directeurs régionaux de l'éducation nous ont effectivement affirmé que s'ils doivent arbitrer entre les diverses activités à programmer, ils privilégient les besoins en formation des maîtres sur le terrain.

été effectif). En second lieu, le fonctionnement de l'équipe nationale de suivi/ évaluation s'est fait de façon chaotique, après la mise en route de la régionalisation. Ce changement s'observe dans les travaux de cette équipe : de 1991 jusqu'à 1994, elle a produit des rapports donnant toutes les informations nécessaires sur les activités du PDEB, avec régularité. Après 1994, l'équipe n'a plus produit, comme il se devait, les différents rapports attendus (1995, 1996, 1997). Ils sont inexistantes.

Les investigations que nous avons menées de part et d'autre nous amènent à conclure que les demandes de décaissement pour les activités de l'équipe nationale de SE se heurtaient à des lourdeurs administratives et procédurières au niveau de l'USAID/Mali. Ces dysfonctions interpellent l'administration du PDEB dans sa gestion des affaires durant les trois dernières années. Il faut noter, pour illustrer ces propos, que des activités d'évaluation programmées depuis octobre et devant s'effectuer en janvier - février, n'ont reçu leur financement qu'en juin, au moment où il n'y avait plus d'élèves ni de maîtres dans les écoles. L'équipe s'est vue obligée d'aller les chercher dans les champs pour les tester en catimini, (selon les propos recueillis). Il faut aussi ajouter que le micro-ordinateur dont disposait la composante et contenant la base des données du suivi / évaluation est tombé en panne depuis plusieurs mois³³. Cette panne a servi à expliquer le retard de l'équipe SE à produire ses derniers rapports. Tout ceci témoigne des conditions particulières dans lesquelles l'équipe a dû fonctionner dans le contexte de la régionalisation.

4. La pérennité

On ne peut s'empêcher aussi de constater que l'interruption des activités de la composante à partir de 1994 coïncide avec le départ de l'expert expatrié affecté à cette composante et le relâchement d'un appui scientifique longtemps apporté par l'Université de Liège (Belgique). La question qui, alors, vient immédiatement à l'esprit est celle de savoir si l'équipe nationale, laissée seule, pouvait continuer de mener ses activités (sans appui d'une expertise étrangère) et si le transfert des compétences a été effectué de façon correcte et durable au point de rendre cette équipe nationale autonome.

On peut répondre par l'affirmative à ces questions. Néanmoins, il faut mentionner ici un phénomène qui a pu conduire aux contre performances l'équipe nationale de SE et qui pourrait aussi expliquer les retards dans la production des rapports des trois dernières années : c'est la trop grande sollicitation des éléments moteurs de l'équipe³⁴. Le transfert des compétences s'est si bien effectué que les membres de l'équipe ont été sollicités de toute part, en dehors du MEB, pour leur expertise, les rendant du coup très mobiles et peu disponibles. En effet, l'échange d'expérience avec l'expert expatrié (c'est en ces termes qu'il faut le comprendre), les sessions de formation organisées avec des professeurs missionnaires de l'Université de Liège, les séjours de perfectionnement de certains membres de l'équipe à Liège, ont permis de donner à celle-ci une formation très pointue en matière de recherche et d'évaluation et d'accroître ses capacités en traitement et analyses statistiques. À partir de 1994, l'équipe de SE se mettra à utiliser couramment dans ses rapports de

³³ Il semble que plusieurs micro-ordinateurs auraient été commandés pour l'exécution des travaux de cette équipe alors qu'elle déclare n'en posséder qu'un. Par ailleurs, des fonds n'ont pas été affectés pour son entretien ou les réparations nécessaires (changement du disque dur). Il reste tout de même étonnant que les utilisateurs de l'ordinateur devenu défectueux n'aient pas fait constamment des copies de sauvegarde de leurs données.

³⁴ Le noyau initial constitutif de l'équipe a perdu progressivement plus de la moitié de ses membres : sur une quinzaine, il n'en reste maintenant que 7.

recherche des analyses factorielles, des régressions multiples incrémentielles ("stepwise") et des tests statistiques sophistiqués alors que la Division Recherche et Innovations pédagogiques dotée³⁵ depuis 1988, du logiciel SPSS s'en servait à peine car elle connaissait mal les diverses fonctions et capacités de cet instrument. Malheureusement les responsables du projet n'ont pas su pallier la dispersion de l'équipe centrale de SE.

Cet exemple, si banal soit-il, atteste de la contribution importante de cette composante dans le développement des capacités du MEB. Ces dernières ont permis, pour la première fois au Mali, de mener une analyse des rendements scolaires des élèves du 1^{er} cycle à partir de tests standardisés couvrant l'ensemble des programmes des 2^e et 5^e années. Une banque d'items constituant une énorme batterie de tests objectifs a été mise au point et l'institutionnalisation de son application a contribué à renforcer une culture naissante de l'évaluation durant la période d'initiation des maîtres à l'enseignement par objectifs.

En effet, la formation des enseignants en OPO, la congruence dont ils ont pris conscience entre les objectifs d'enseignement et ceux de l'évaluation a fait souffler un vent nouveau sur le mode d'évaluation des élèves. Celui-ci aurait été très favorable à l'apprentissage et à la vulgarisation des rudiments relatifs au processus d'élaboration des tests de rendement scolaires. Malheureusement, ce qui constitue un des objectifs à long terme de l'équipe SE (à travers la cellule de testing), c'est à dire contribuer à asseoir une nouvelle culture de l'évaluation du rendement en changeant les pratiques anciennes, en formant les maîtres et les personnels d'encadrement pédagogiques, n'a pas pu se réaliser complètement même si la cellule de testing a été officiellement créée au sein de l'IPN³⁶.

Bref, cette gigantesque entreprise visant à mesurer les rendements scolaires a permis de créer une capacité d'évaluation indispensable au système éducatif malien grâce à la mise en place de la cellule d'évaluation et de testing du rendement scolaire ainsi que de cellules ou équipes locales de SE. La réalisation d'un tel dispositif à la fois national et régional est un indice positif de la réussite de la régionalisation sous cet aspect³⁷. Pour que les activités de la composante SE reprennent, il faudrait que les membres de l'équipe nationale se concentrent sur les tâches prévues. De même, les procédures de budgétisation du MEB devraient inclure des lignes pour financer des activités de suivi - évaluation tant ministère central que sur le terrain, où les agents formés au niveau des DRE seraient responsables des travaux. Des partenaires internationaux, dont l'USAID, seraient invités à apporter un appui technique et financier approprié.

5. Pertinence de la composante dans le cadre du PRODEC et leçons à tirer

Lorsqu'on considère cette composante dans le suivi et l'évaluation globale de l'impact des différentes composantes du PDEB, il est indéniable que les nombreuses informations recueillies et les recommandations formulées dans les rapports de l'équipe de SE ont contribué à asseoir le PDEB et à lui assurer une certaine qualité dans ses interventions et ce jusqu'en 1994. Il est, cependant, assez intrigant de constater que depuis cette date les informations que cette composante devait fournir pour le pilotage du PDEB (car c'est là assurément l'intérêt de la mise en œuvre de

³⁵ Appui du CRDI

³⁶ Décision n°95-204/MEB-SG du 15 mars 1995 et Note de service N°0041/IPN du 24 avril 1995.

³⁷ Il conviendrait d'approfondir la formation technique des membres des cellules régionales et de recruter d'autres membres pour étoffer la cellule nationale de SE. L'ensemble du dispositif deviendrait plus fonctionnel.

cette composante qui doit jouer un rôle de véritable "radar" pour la conduite générale des composantes) ne l'ont pas été. On peut s'étonner aussi que cette lacune n'ait fait réagir ni la Direction du PDEB ni l'USAID/Mali.

Au contraire, les missions qui devaient permettre ce suivi / évaluation ont été ajournées à chaque fois pour des raisons budgétaires liées à des lenteurs de décaissement. Lorsqu'on jette un coup d'œil sur le budget alloué à cette composante, on s'aperçoit qu'il restait encore suffisamment de fonds pour permettre à l'équipe de mener ses activités. A-t-on jugé que le projet était si bien lancé qu'il ne nécessitait plus un suivi - évaluation rigoureux et pouvait fonctionner sur "pilote automatique" ? Dans tous les cas, comme l'équipe nationale n'assurait plus ce suivi, les cellules régionales devant être mises en place, auraient dû se substituer à elle dans ses missions au niveau régional et faire remonter les informations à la Direction du PDEB pour un meilleur pilotage. Cela n'a pas été le cas. Nous considérons donc qu'à partir de 1994, à défaut d'un suivi / évaluation tel que prévu dans les objectifs du PDEB, il y a eu un pilotage à vue du PDEB. Consciemment ou inconsciemment les acteurs et décideurs ne s'accordent pas toujours sur le rôle et l'importance du suivi / évaluation dans la gestion d'un projet. Tout projet (comme tout système administratif) qui vise la qualité a besoin, pour éviter les avatars du pilotage à vue et les dérives périlleuses, d'un dispositif d'évaluation formative qui jalonne son parcours, le tient continuellement informé par des analyses dont il intègre par la suite les recommandations, pour maintenir sa trajectoire sur le cap, mieux atteindre ses objectifs et l'équilibre harmonieux et synergique de ses composantes. C'est là le rôle du suivi et de l'évaluation, rôle capital, en somme, dévolu à cette composante. Cette fonction se fonde, bien sûr, sur les capacités d'un ensemble d'experts et sur des ressources matérielles suffisantes. Cette composante devrait continuer à jouer ce rôle dans le cadre de l'harmonisation du projet aux politiques du PRODEC et à celles de l'OSJ.

Bien mené, le suivi / évaluation constituera une source inestimable pour toutes les parties prenantes du Programme Décennal (décideurs nationaux, partenaires techniques et financiers, enseignants sur le terrain, etc.). C'est de cette nécessité d'avoir des informations fiables sur les différents éléments du Programme décennal et sur leur impact que cette composante tire son importance pour la mise en œuvre efficace et le pilotage pertinent du PRODEC. Il est prévu que la future Direction de l'évaluation qui verra le jour dans le cadre de la restructuration du MEB assumera cette fonction en faisant le suivi de la mise en œuvre des politiques du PRODEC.

6. Recommandations

Elles découlent de l'importance stratégique même de cette composante et des suites qu'elle aura au-delà de la fin du PDEB. Un important changement a été amorcé chez les maîtres avec l'initiation aux OPO dans les pratiques d'évaluation du rendement académique. Il est nécessaire de renforcer ce changement par une vulgarisation auprès des enseignants des procédures de testing. L'équipe nationale de SE et la cellule de testing à laquelle elle a donné naissance doivent sortir de leur léthargie et reprendre leurs activités de formation des enseignants.

Il importe de rendre les cellules régionales de SE opérationnelles. Il est indispensable de leur assurer une certaine autonomie et efficacité. Pour ce faire les sessions de courtes durées nous paraissent insuffisantes. Les responsables des cellules que nous avons rencontrés souhaitent une plus grande autonomie et désirent être associés étroitement à l'équipe nationale dans l'ensemble du processus d'évaluation (dépouillement, analyse etc.) afin de pouvoir mener ces activités fondamentales de façon autonome.

Il est également souhaitable, pour donner au suivi - évaluation une plus grande pertinence aux niveaux régional et local et pour lui assurer une véritable fonction d'évaluation formative, d'envisager l'intégration des cellules régionales au sein des noyaux durs de formateurs basés dans les Inspections³⁸. La diffusion diligente des résultats du suivi / évaluation en s'effectuant aux niveaux régional et local permettra d'appliquer rapidement et à temps les solutions correctives et les ajustements recommandés. Ainsi, la composante SE, grâce à la synergie créée par la coopération de l'équipe nationale et des antennes régionales et locales, favorisera l'émergence d'une plus grande cohésion dans le système éducatif, augmentera son efficacité et permettra au MEB de concrétiser un de ses grands objectifs qui est celui de la décentralisation. Le projet PDEB restera toujours un des artisans importants de la réalisation de cet objectif audacieux qu'il a fait sien dès 1994. Il est important conséquemment que la composante SE réapparaisse à l'intérieur de l'OSJ afin d'apporter un concours efficace aux réalisations visées par le PRODEC.

³⁸ Les Inspections sont appelées à devenir des CAP suivant les politiques du PRODEC.

LE FONDS D APPUI À L'ÉDUCATION FONDAMENTALE (FAEF)

2) 1. Introduction

La participation de l'USAID/Mali à la composante Appui aux Communautés du 4^e Projet Éducation de la Banque Mondiale a commencé en 1992. La Banque Mondiale, l'OPEP, la Banque Islamique du Développement et la KFW allemande ont participé ou participent encore à la composante. Les objectifs se résument comme suit :

Encourager la participation des parents et des communautés à la prise de décisions et au développement d'initiatives visant l'amélioration des écoles locales. A cet effet, la composante doit produire les résultats suivants :

- 1. une augmentation de la **demande** sociale pour l'éducation par le biais de l'implication des communautés locales à la gestion de l'école, et*
- 2. la promotion de l'accès à l'éducation pour tous par le biais de l'extension de l'offre.*

Les partenaires principaux sont les suivants :

- les APE,
- les Directions Régionales de l'Éducation,
- le Bureau de Projets Éducation (BPE) du Ministère de l'éducation de base (MEB) et
- l'USAID/Mali, organisme représenté par ses comptables affectés dans toutes les DRE.

2. Les réalisations

La mission a pu avoir des informations générales auprès du Bureau de Projets Éducation sur les réalisations du FAEF :

Tableau 3. Réalisations du FAEF entre 1992 et 1994

Nombre de classes réhabilitées		Nombre de classes neuves construites		Nombre de latrines construites		Nombre de bureaux-magasins	
Programmé	Réalisé	Programmé	Réalisé	Programmé	Réalisé	Programmé	Réalisé
200	645	57	87	43	101	19	37

Parmi les salles de classes réhabilitées (645), on compte 593 réhabilitations faites dans la Région de Koulikoro entre 1992 et 1994, avant la décentralisation du Projet. Dans le District de Bamako, 366 salles ont été rénovées entre 1992 et 1993. On constate que les réalisations dépassent très sensiblement les prévisions, ce qui témoigne de la popularité et la pertinence du programme FAEF. Il est difficile de savoir quel impact ces travaux ont eu sur les taux de scolarisation régionale et nationale, puisqu'on ignore le nombre de nouveaux élèves qui ont pu

être scolarisés grâce aux réalisations. La méthode de collecte et d'analyse des statistiques scolaires ne permet pas d'apprécier le nombre de nouveaux élèves accueillis par an et par région grâce aux réalisations du FAEF.

Zones couvertes :

1992 à 1994 : le District de Bamako et la Région de Koulikoro ;
1994 : les Régions de Sikasso et Ségou ;
1995 à ce jour : toutes les régions.

Au début du programme FAEF de l'USAID, les APE devaient contribuer 50% du coût total des travaux, mais suite aux problèmes économiques entraînés par la dévaluation du Franc CFA en 1994, la contribution des APE a été réduite à 10% du coût total des travaux (en espèces ou en nature). Cette réforme a permis une expansion rapide de l'envergure de la composante. Dans les régions du Nord (Kidal, Tombouctou et Gao), l'USAID/Mali accepte de financer 100% du coût des travaux. Ces régions, ainsi que la Région de Mopti, ont vu l'extension de la composante chez elles à partir de 1995.

Actuellement, le coût de construction d'une salle de classe s'élève à 4.500.000 FCFA en moyenne, y compris la contribution des APE. Quand le coût estimatif d'une rénovation dépasse 2.500.000 FCFA, on effectue en fait la reprise totale d'une classe.

Méthodes

Les travaux sont exécutés par des entrepreneurs, qui sont sélectionnés par le moyen d'appels d'offres restreints. À l'origine, l'USAID/Mali limitait sa participation à la réhabilitation de salles de classe existantes. Par la suite, l'USAID/Mali a admis la possibilité d'aider à construire des salles neuves, selon les souhaits des APE. Normalement, les travaux englobent la construction ou la réparation d'au moins une salle de classe, l'aménagement d'un bureau - magasin et des latrines. La capacité d'accueil des classes (7 m. sur 9 m.) est d'un maximum de 70 élèves. En tenant compte des déperditions scolaires, les estimations approximatives prévoient l'accueil des effectifs suivants durant les six années du primaire :

Première Année	70 élèves
Deuxième Année	65 élèves
Troisième Année	60 élèves
Quatrième Année	55 élèves
Cinquième Année	50 élèves
Sixième Année	45 élèves

En principe, les APE doivent prendre l'initiative de contacter les représentants du FAEF. Il semble que ceci se fait surtout dans les grandes villes où les membres des APE sont mieux informés du fonctionnement de ce programme que ceux des zones rurales. Là, les inspecteurs de l'enseignement fondamental (IEF) ont tendance à approuver et à désigner les écoles ou sites

qui participeront au programme de construction - réhabilitation.

Les APE doivent verser cinq pour cent (5%) de leur contribution au début des travaux de construction ou de réhabilitation. Les entrepreneurs sont habituellement obligés de compléter les travaux de finition avant de recevoir la dernière tranche des 5% des fonds.

3. Problèmes à résoudre

3.1. La participation communautaire

Les interlocuteurs de la mission ont signalé plusieurs problèmes qui confrontent les APE. On a souvent souligné le phénomène de l'incivisme qui se manifeste depuis 1992. Les représentants des APE du District de Bamako ont déclaré qu'il est devenu très difficile d'inciter les parents d'assister aux réunions des APE. Les responsables des APE interviewés ont indiqué le besoin de mobiliser des actions de sensibilisation pour rétablir la solidarité autour de l'école. Les observations de l'évaluation de mi-parcours du PDEB sur la participation communautaire sont toujours pertinentes. Le concept de la *gestion* communautaire de l'école n'est pas encore très ancrée ou développée au Mali, où, depuis l'époque coloniale, les populations ne connaissent que deux modèles d'école : les écoles publiques et les écoles privées, dont les écoles confessionnelles. Néanmoins, l'expansion rapide des écoles communautaires dans certaines zones du pays (notamment les écoles parrainées par des ONG comme Save the Children et World Education dans les Régions de Sikasso et de Koulikoro et des initiatives locales dans la Région de Ségou) témoignent d'une diffusion croissante du concept élémentaire de la gestion communautaire.

Les APE et les directeurs d'école ne participent ni à l'élaboration des cahiers de charges ni à la sélection des entrepreneurs qui exécutent les travaux. Les Commandants de Cercle président les commissions de dépouillement des offres. Cette pratique tend à exclure les APE et les directeurs d'école du suivi des travaux, ce qui se traduit par la mauvaise qualité des réalisations dans plusieurs cas.

3.2. Le financement

Plusieurs interlocuteurs de la mission ont déclaré que depuis l'abolition de l'impôt par tête, les populations estiment qu'elles n'ont plus d'obligation de payer l'impôt. L'administration territoriale a donc beaucoup de mal à collecter la TDRL. En conséquence, les APE mobilisent très difficilement leurs 10% du coût du financement puisque leurs cotisations officielles et obligatoires sont collectées en même temps que la TDRL. Selon la loi, ces cotisations représentent 30% de cette taxe, dont la collecte et la ventilation ne se font que très partiellement. Là où la TDRL est collectée, les Commandants de Cercle achètent souvent des fournitures comme la craie ou des ardoises. Ils ne semblent pas affecter des fonds à la construction ou à la réhabilitation des locaux. La DAF du MEB fournit des tables - bancs à certaines écoles, mais pas toujours aux écoles construites sur les fonds du FAEF.

Le problème de l'entretien se pose. Puisque les APE ne peuvent pas compter sur les ressources de la TDRL, l'entretien des locaux n'est pas assuré. Selon certains interlocuteurs avertis, plusieurs classes neuves seront à reprendre dans cinq ans.

La lenteur des décaissements autorisés par l'USAID/Mali provoque des crises de liquidité au niveau des régions où les comptables affectés aux antennes du projet (domiciliées au sein des DRE) ne peuvent pas régler les entrepreneurs dans les délais prévus.

3.3. La qualité des travaux

Il y a de nombreuses plaintes concernant la qualité des travaux : certains entrepreneurs ne sont pas vraiment qualifiés ou exécutent mal les travaux. Dans certaines écoles, les nouvelles classes se dégradent rapidement³⁹. Selon les déclarations de l'ancien chef de l'antenne de Sikasso, le nombre d'agents qui doivent contrôler les chantiers est trop faible pour assurer un suivi adéquat. Le directeur de la DRE de Koulikoro a fait des observations similaires.

3.4. La coordination

Les lenteurs de la modalité de l'approbation finale des projets de classes FAEF au niveau de l'USAID/Mali provoquent la frustration chez ses partenaires. Les antennes du programme contactées à Koulikoro, Sikasso, Ségou et Mopti ont toutes souligné ce problème.

Le problème de la disponibilité de l'équipement scolaire et des enseignants se pose dans de nombreuses écoles. Souvent, les élèves sont obligés, dans les nouvelles salles, de s'asseoir sur des pierres ou des nattes faute de tables - bancs. Ailleurs, le manque de coordination du recrutement de maîtres est souvent évoqué. Ainsi, certaines classes neuves restent vides par manque de maîtres.

• 4. Conclusions

- 1.** La composante semble être une réussite dans l'ensemble. Le FAEF intéresse vivement les populations désireuses d'avoir des écoles. L'acceptation par l'USAID/Mali de financer la construction de classes neuves suite aux recommandations de l'évaluation de mi-parcours de 1993 a eu un résultat très positif. La demande pour de nouvelles classes est particulièrement forte dans les villes. Par exemple, dans la ville de Ségou, on estime que 50.000 enfants attendent des places à l'école. La construction et la réhabilitation des salles de classes représentent donc des initiatives très positives.
- 2.** Le FAEF est devenu un programme d'envergure *nationale* du fait qu'il est actif dans toutes

³⁹ La mission a visité trois nouvelles classes construites par le programme FAEF à Djéné (Région de Mopti). Bien que les classes n'avaient été occupées que depuis le début de l'année scolaire 1997-1998, elles montraient déjà des signes de dégradation (trous dans le sol, murs lésés, plafonds gondolés.)

les régions du pays. La présence de ses antennes domiciliées dans les Directions Régionales de l'Éducation favorise la régionalisation de la planification et la gestion de l'éducation au Mali.

3. Les réalisations du projet (87 salles de classes neuves et plus de 645 réhabilitées entre 1992 et 1997) dépassent les objectifs programmés pour la même période (57 classes à construire et 200 classes à réhabiliter). Néanmoins, on peut difficilement apprécier l'impact de ces résultats sur l'augmentation du TBS, puisqu'on ne sait pas combien d'élèves *supplémentaires* ont été accueillis grâce aux travaux générés par la contribution de l'USAID/Mali.

1. L'extension rapide du programme FAEF est limitée par deux facteurs fondamentaux :

- les difficultés financières des APE et le non-paiement de la TDRL ; les contraintes financières se répercutent aussi sur l'entretien des locaux qui tendent à se dégrader, faute de moyens pour leur entretien ;
- les lenteurs de la gestion financière de l'USAID/Mali et le manque de communication adéquate avec les DRE : parfois, l'USAID décide de réduire ou d'annuler son financement de manière unilatérale, en dépit d'une planification concertée, ce qui provoque la surprise et le désarroi au niveau local.

1. La durabilité des réalisations est compromise par trois facteurs principaux :

- la mauvaise qualité des travaux dans plusieurs cas, due surtout à la faible qualification de certains entrepreneurs ;
- les difficultés des agents des antennes régionales du programme à contrôler les travaux d'une manière adéquate ;
- la faiblesse des compétences des APE (surtout rurales) en matière de gestion scolaire.

5. Recommandations

La durabilité du programme FAEF dépend non seulement de l'engagement de l'USAID mais aussi de celui du gouvernement malien. Certaines des recommandations ci-dessous s'adressent donc plus directement à l'USAID (13 et 10) tandis que les autres concernent des instances nationales maliennes.

1. Prolonger les activités de cette composante par la continuation de l'appui financier de l'USAID/Mali.
2. Appliquer les méthodes de la carte scolaire plus systématiquement dans la sélection des sites prioritaires et suivre l'impact des réalisations sur le taux brut de scolarisation (surtout des filles) par le biais de modifications au questionnaire annuel servant à établir les statistiques

scolaires.

3. Alléger les modalités de la gestion financière au niveau de l'USAID/Mali pour éviter les crises de liquidité et la sous-réalisation des travaux. Il faut avoir un système d'alimentation des comptes en banque locaux qui permet de régler les entrepreneurs à temps.
 4. Séparer les cotisations des APE de la TDRL ou bien associer les APE à sa perception et à son affectation aux besoins de la construction des écoles.
 5. Chercher d'autres sources de financement complémentaires pour appuyer les cotisations des APE (par exemple, une taxe sur certains biens de consommation ou des projets productifs locaux dont des champs de coton, d'arachides ou des bourgoutières, selon la zone).
 6. Étudier la possibilité de donner aux APE le statut d'Associations d'Utilité Publique, ce qui faciliterait leur accès à de nouvelles sources de financement.
 7. Élargir le rôle des APE dans la gestion de l'école ; il faut surtout impliquer davantage les APE et les directeurs d'école dans
 - la sélection des entrepreneurs
 - le suivi des travaux
 - la prise en charge de l'entretien des infrastructures.
1. Assurer l'entretien des classes par les APE comme condition de participation ; prévoir l'utilisation de la moitié de la contribution des APE (5% de la valeur des travaux) en faveur de l'entretien. L'USAID assurerait donc 95% du coût de l'investissement initial.
 2. Assurer une meilleure coordination au niveau de l'affectation de maîtres aux nouvelles classes et la fourniture du mobilier scolaire par la DAF du MEB.
 3. Assurer un meilleur suivi des chantiers afin d'avoir des constructions de qualité. Ceci nécessitera le recrutement de plus d'agents de suivi et des moyens de déplacement adéquats.

ÉVALUATION DE LA COMPOSANTE SGI

1. Introduction

Les fonctions de la composante informatique ou système de gestion informatisée (SGI / MIS⁴⁰) du Projet de Développement de l'Éducation de Base (PDEB) sont assumées par la Cellule de planification et de statistiques (CPS) du Ministère de l'Éducation Nationale. Cette cellule a été créée par l'ordonnance n° 92-052 de la Présidence du Comité transitoire pour le salut du peuple (PCTSP) du 5 juin 1992, pour assurer la mission centrale de planification et d'information dans les différents secteurs de l'éducation nationale. Le décret n° 93-024 de la Présidence de la République, du 27 janvier 1993, a fixé l'organisation et les modalités de fonctionnement de la CPS qui comprend un secrétariat et trois divisions :

- [1]une Division études - planification
- [2]une Division suivi / évaluation
- [3]une Division statistiques et documentation.

C'est la Division statistique et documentation qui gère le SGI. Celui-ci était auparavant logé à la Division administrative et financière qui, du reste, cumulait aussi la fonction de planification. Les attributions de la nouvelle division sont les suivantes :

- L'identification et la formulation des besoins en matière d'informations statistiques et d'études de base ;
- La centralisation et la diffusion de ces informations ;
- La coordination de la production des statistiques nationales.

Malgré le changement de cadre, ces missions paraissent correspondre avec celles jusque là assumées par la composante. En effet, le rapport de l'évaluation à mi-parcours du projet effectuée en 1993 indiquait que l'objectif du système d'information du PDEB est "d'améliorer la capacité d'évaluation et de gestion du Ministère à travers la création d'un système de gestion et de planification des informations" (p.4).

On observe des changements dans le projet qui devient un projet d'appui à la régionalisation. Simultanément une mutation profonde se produisait au niveau du MEN, celle de sa décentralisation. En effet, à partir de 1994, chaque région a été dotée d'un budget propre qui devrait lui permettre d'exécuter ses activités de façon autonome.

L'évaluation externe de 1993 a fait le diagnostic du projet à mi-parcours. La présente évaluation se propose de faire le point des réalisations depuis 1994 et d'envisager l'avenir dans la double perspective de la concrétisation du programme Objectif Stratégique Jeunesse de l'USAID/Mali et de la planification proposée par le PRODEC.

⁴⁰ MIS sigle anglais pour Management Information System

Dans ce qui suit, nous examinerons les activités menées par le PDEB en matière d'informatisation du MEB, de collecte et de traitement des informations et ce dans le contexte de la décentralisation. Les réalisations de cette composante seront évaluées par rapport aux objectifs fixés, à l'efficacité de sa contribution aux performances des autres composantes, à la qualité et à la pérennisation des acquis.

2. LES ACTIVITÉS DE LA COMPOSANTE SGI AU SEIN DE LA CPS

Pour commencer, nous analyserons le processus de la décentralisation du système d'information. Comment s'est réalisée la décentralisation ? Quel a été le degré d'autonomie des régions dans le processus ?

2.1 Nature de la régionalisation

La composante SGI est parmi les plus anciennes composantes du projet. Cependant la régionalisation de cette composante n'est qu'à demi achevée. Elle a consisté principalement à fournir des ordinateurs et des imprimantes aux directions régionales de l'éducation. Ces ordinateurs comprennent :

Des Macintosh II-SI déployés à la fin du contrat d'assistance technique ABEL ;
Des IBM-compatibles 486/DX66, fournis par la Mission de l'USAID/Mali dans le cadre de la régionalisation.

Tableau 4. Parc actuel des micro-ordinateurs et des imprimantes dans les DRE.

DRE	Ordinateurs ⁴¹		Imprimantes	
	IBM	MAC	IBM	MAC
District Bko	5	13	3	11
Koulikoro	1	1	1	1
Sikasso	1	2	1	2
Ségou	1	2	1	2
Mopti	1	-	1	-
Kayes	1	-	1	-
Tombouctou	2	-	1	-
Gao	2	1	1	1
Kidal	1	-	1	-
TOTAL	15	19	11	17

Source : Bureau des Projets Éducation (BPE)

⁴¹ Seules les IBM-Compatibles utilisent diverses versions de Dbase sous DOS (III ou IV). La version V n'est disponible que sur les ordinateurs à la CPS.

Au niveau central, toutes les autres composantes du projet ont également bénéficié d'équipements informatiques. Trois ordinateurs spécifiquement destinés à l'IPN dans le cadre du suivi / évaluation auraient été affectés à d'autres structures du Ministère. Il n'a pas pu être spécifié si leur utilisation est en rapport avec le projet.

Tous ces ordinateurs fonctionnent en stations autonomes et sont utilisés pour la plupart pour les travaux administratifs courants, grâce aux traitements de texte et aux tableurs, et servent principalement à la production des rapports, des budgets, des listes des élèves et du personnel, de documents divers et de textes d'examens.

Cette fourniture d'équipements informatiques qui devrait préparer les conditions pour une réelle régionalisation des activités de la composante a été très insuffisante. Partout les partenaires régionaux estiment que le processus devrait se poursuivre jusqu'au niveau des inspections qui réunissent pour la plupart des conditions favorables (locaux et électricité) à des installations informatiques. D'autre part, à l'exception de l'achat de consommables, toutes les autres activités de la composante restent encore fortement centralisées. Par exemple le contrat de maintenance et d'entretien a été négocié avec une société de Bamako. Il en est de même des questionnaires qui sont envoyés aux DRE pour remplissage et qui par la suite sont acheminés sur Bamako pour la saisie des données. C'est seulement en 1996 qu'ils ont été saisis au niveau de certaines DRE et qu'une copie sur disquette accompagne les fiches à la CPS.

2.2. La formation

La CPS a la responsabilité de former et forme habituellement dans ses locaux, les agents des DRE et des IEF à l'usage des logiciels de traitement de textes, des tableurs (pour les travaux administratifs courants) et de Dbase pour la saisie et le traitement des données. Une formation a également été donnée en vue d'une collecte uniforme des données. C'est dans ce cadre qu'ont été organisées des sessions de formation animées soit par le personnel de la CPS, soit par une entreprise privée de la localité. Ainsi tous les conseillers d'orientation des IEF et tous les chefs des divisions planification des DRE, y compris ceux du District de Bamako, ont été formés à la collecte et à la vérification des données par les agents de la CPS. Ce groupe a également bénéficié d'une formation à l'utilisation de Dbase pour la saisie des données et de quelques notions en programmation dans le même logiciel.

Quelques-uns sont même allés suivre des formations à l'extérieur dans le cadre du projet. En plus de ceux-ci, environ 1200 directeurs d'école ont reçu des formations relatives à la collecte des données en 1995 et 1996 (selon des informations fournies par la CPS). Seuls ceux de Bamako n'en ont pas bénéficié. Ces stages représentent une réalisation appréciable : près de 78,5% des 1 529 directeurs des régions en 1996 ont reçu une formation. Cependant, les formations programmées pour 1997 n'ont pas eu lieu dans toutes les régions, faute de moyens financiers. Ces formations auraient certainement contribué à améliorer les performances dans la production des questionnaires d'enquêtes statistiques ou fiches. Les conséquences de ces formations se manifestent aisément sur la qualité des données fournies. En fait, les agents de saisie font une nette différence entre les fiches remplies par les directeurs formés et ceux qui

n'ont pas reçu de formation. De même, deux agents de chaque région, soit au total 18 participants, ont reçu une formation de 45 jours en traitement de textes, en Excel et une initiation à Dbase.

Certes, des progrès significatifs ont été réalisés à ce niveau, à en juger par la capacité de toutes les DRE de produire de façon quasi autonome leurs documents courants. Cependant beaucoup d'insuffisances subsistent, tant en quantité, qu'en qualité. En quantité, un bon nombre de directions restent encore en attente de formation pour bien remplir les fiches statistiques : 336 pour le seul district de Bamako en 1996-1997, sans compter les nouvelles créations d'écoles à couvrir : une moyenne de 10% dans les quatre premières régions d'intervention du projet et à Mopti. En qualité, les formations reçues dans le domaine de l'utilisation des ordinateurs sont assez superficielles et ne permettent pas toujours de couvrir les besoins des usagers. L'exemple du chef de la division de planification de Mopti (voir plus loin) et la centralisation des formateurs et du traitement à Bamako en sont des illustrations.

2.3. Les outils de collecte des données des enquêtes

L'une des principales activités de la composante informatique est la collecte, la saisie et le traitement des données ainsi que la diffusion des résultats des analyses. Pour accomplir cette mission, la CPS, en collaboration avec les représentants des directions régionales, a mis au point quatre types de questionnaires qui sont complétées annuellement par les directeurs d'école ou les inspecteurs de l'enseignement fondamental (IEF). Il s'agit de :

1. *L'enquête rapide de la rentrée* : C'est un questionnaire succinct de 4 pages faisant le point sur le nombre d'écoles, de cours, de maîtres et d'élèves par école. Elle dresse également la liste nominative du personnel de l'inspection. Elle est adressée aux inspections. Ses données restent provisoires et servent seulement à produire un rapport politique sur la situation scolaire à la rentrée. Ces données sont ensuite modifiées et complétées par les informations contenues dans le second questionnaire, celui de l'enquête de rentrée.
2. *L'enquête de rentrée scolaire* : C'est un questionnaire de 11 pages, constitué d'un ensemble de 19 tableaux, allant des enseignements donnés à l'environnement scolaire. Le questionnaire permet de cumuler des informations sur les effectifs par âge, classe, cycle et sexe ; sur les infrastructures, les caractéristiques des classes et du mobilier, sur les manuels didactiques, le personnel, etc. Le questionnaire de rentrée scolaire doit être rempli, signé et cacheté par les directeurs d'école et ensuite retourné à l'inspection avant le 30 novembre de chaque année.
3. *L'enquête des besoins pour la rentrée scolaire* : Ce questionnaire de 9 tableaux distincts permet de recenser les besoins des écoles de chaque inspection en salles de classe aux premier et second cycles, en mobiliers et manuels didactiques et le personnel en fonction. Les besoins sont dégagés en fonction des nouveaux recrutements, des

redoublements et du nombre des passages en 7^e année. Le questionnaire est adressé aux inspections.

4. *L'enquête de fin d'année* : Le questionnaire recense sur 11 pages et dans 10 tableaux les résultats en provenance des centres d'examens du DEF (second cycle) et du CFEPCEF (premier cycle). Il recense les écoles selon leur statut (publique, privée, médersa) ; les élèves ayant effectivement composé et les admis. Le questionnaire enregistre les propositions de répartition des élèves par année d'études, les redoublements, les abandons et les mouvements du personnel. Il se termine par les besoins de tous ordres que ces différents mouvements d'élèves et du personnel engendrent dans l'inspection.

Il convient de faire observer qu'il existe des chevauchements entre ces différents questionnaires. Par exemple, les tableaux de l'enquête rapide croisent ceux de l'enquête de rentrée. Ceci se comprend aisément, étant donné les objectifs communs de ces outils. Par contre, l'enquête des besoins et celle de fin d'année réunit des données identiques sur les besoins en matériels et en personnel. Il apparaît, à première vue, une duplication non fondée de certaines données.

Beaucoup d'autres types d'interrogations se présentent par rapport à la procédure actuelle de collecte des données. Pour illustrer ce point, rappelons qu'à la question de savoir si ces questionnaires couvrent tous les besoins d'information pour une bonne prise de décision en matière d'éducation, certains responsables régionaux ont mentionné souvent qu'ils ne servent généralement qu'aux priorités de la CPS. Cette remarque sous-entend une divergence entre les préoccupations des deux paliers ou une insuffisance de communication entre eux. Si les DRE étaient réellement autonomes, certaines conduiraient un recensement systématique des enfants d'âge scolaire, inscrits ou pas dans les écoles, village par village. Ceci leur fournirait une base d'information beaucoup plus complète sur la population scolarisable. Pour la seule région de Koulikoro, non pris en compte par la procédure actuelle adoptée par la CPS, les statistiques de WE dénombrent 16 000 élèves inscrits dans les écoles communautaires des divers villages.

D'autre part, les questionnaires sont envoyés aux inspections. À ce niveau, les conseillers d'orientation remplissent les questionnaires pour les enquêtes rapides et les questionnaires sur les besoins et de fin d'année. Le questionnaire de rentrée scolaire est distribué aux directeurs d'école au cours de la conférence de la rentrée. Les autorités se servent, dans la majorité des cas, des fiches d'instruction qui accompagnent ces outils. Mais celles-ci ne permettent pas toujours d'uniformiser les données collectées. Par exemple, les directeurs non formés à la collecte n'arrivent pas à faire la différence entre classe et cours, semble-t-il.

Une première méthode d'amélioration de la collecte des données consiste, comme on vient de le voir plus haut à éliminer les répétitions inutiles. Une seconde approche serait de définir un minimum de paramètres indispensables pour faire le suivi/évaluation des performances et pour décrire la performance et l'évolution du système éducatif à l'échelle nationale et régionale. Les données pourraient être collectées suivant les paramètres fixés pour toutes les régions. Ainsi chaque niveau décentralisé pourrait collecter des informations additionnelles qu'il juge pertinentes pour les prises de décisions locales. Dans tous les cas, il serait plus productif de

rendre la collecte des données dynamique en privilégiant les variations d'année en année, au lieu de produire seulement les nombres existants. Par exemple au lieu de compter seulement les effectifs d'une année scolaire, les données cumuleraient le nombre de passants et d'abandons, de taux de réussite et des moyennes dans les matières scolaires clés. Un programme informatique pertinent pourrait alors produire automatiquement les divers calculs, analyses et tableaux permettant de comprendre l'évolution du système national et d'établir des comparaisons entre régions et à l'intérieur des régions, de signaler des faiblesses ou des écarts de rendement, etc.

2.4. La saisie et le traitement des données

En ce qui concerne la saisie et le traitement des données, c'est seulement en 1996 que certaines DRE (Mopti, Ségou par exemple) ont commencé à saisir leurs données. Dans ces cas, une copie sur disquette est envoyée à Bamako avec les fiches pour vérification des saisies avant traitement. Dans tous les cas, les traitements sont effectués à la CPS où sont produits l'annuaire des statistiques scolaires et la carte scolaire. L'annuaire comprend diverses statistiques relatives aux écoles, aux élèves (répartition par région : 1^{er} ou 2^e cycles, par âge, sexe, etc.), aux infrastructures, aux personnels administratif et enseignant et même aux résultats des examens. Il contribue à l'amélioration de la performance et à l'identification des besoins et donc de la demande. Quant à la carte scolaire, elle donne des indications sur les écoles à créer. Les critères retenus sont la taille du village, (qui doit avoir au moins 500 habitants) et sa distance d'une école existante, (elle doit être à plus de 5 kilomètres). Elle donne aussi les informations par arrondissement. Dans ce cas, c'est l'accès et, dans une certaine mesure, la demande qui sont visés.

Il faut noter qu'en 1996, le chef de la division planification de la DRE de Mopti a exigé que les données relatives à l'aire de cette direction soient compilées sur place afin de produire un annuaire régional. Il ambitionne de faire des analyses complémentaires mais se déclare limité dans sa maîtrise de Dbase ou de tout autre logiciel qui lui permettrait de réaliser ses projets. Ceci démontre à la fois l'engouement de certains agents pour les activités de cette composante et leur frustration de ne pas posséder des connaissances plus poussées, faute d'avoir reçu une formation complémentaire.

Rappelons aussi que l'annuaire est produit à partir d'une application spéciale développée par l'assistant technique à la CPS, initialement sur Dbase IV et mise à jour sur Dbase V. Elle a besoin d'être adaptée à l'environnement Windows ou même réécrite et bien documentée pour permettre une utilisation plus poussée après le départ de son auteur.

Quant à la carte scolaire, elle est produite à partir de l'Atlas-GIS fourni par l'UNICEF qui a équipé la CPS et formé au moins deux agents à cet effet. Un nouvel ordinateur Pentium avec Windows 95 et une imprimante HP DeskJet en couleur ont été fournis à la DRE de Mopti par le même partenaire en vue d'étendre l'exploitation de l'Atlas-GIS à cette région. Les formations doivent bientôt suivre.

Ces deux produits (annuaire et carte scolaire) ne représentent qu'une portion des possibilités d'exploitation des données collectées et saisies. L'autre portion portant sur les aspects qualitatifs du système scolaire n'est pas publiée⁴². L'équipe d'évaluation a échangé durant une séance de travail avec deux représentants de la CPS à propos des statistiques dites qualitatives. La CPS déclarait que c'était le rôle de la cellule SE de l'IPN de faire ce travail en prétextant que la CPS ne s'occupait que du quantitatif. À notre avis, la CPS devrait recevoir des informations par régions et par inspections, du rendement scolaire (succès, échec, taux) des élèves dans les différentes matières, au moins annuellement. Les inspecteurs devraient faire passer des examens ou des tests de rendement dans les matières scolaires principales (langue, lecture, écriture, calcul et connaissances usuelles) afin de sonder l'état général de l'enseignement de base dans leur district. La CPS et les DRE devraient compiler les données qualitatives et dresser des tableaux comparatifs des performances des différentes régions et inspections. Ces informations pourraient aiguillonner tant les directeurs des établissements scolaires que les inspecteurs. Les cellules régionales en étant bien coordonnées et assistées (tant au plan des connaissances techniques essentielles qu'au plan matériel), pourraient réunir et saisir les statistiques du rendement scolaire de leur région. Mais comme les unités ne font que servir les besoins de la CPS et n'ont pas été suffisamment outillées (compétence et matériel), c'est la CPS ou l'unité SE qui essaient de tout faire. Il conviendrait de tirer davantage profit du principe de décentralisation⁴³. Les raisons évoquées font état d'un manque de temps pour le personnel de la cellule nationale et/ou de moyens financiers pour les exploiter. Cette lacune pourrait être comblée s'il existait une plus forte collaboration et coordination entre la CPS et les cellules régionales d'une part et entre la CPS et l'équipe nationale (et les équipes régionales) de suivi / évaluation, d'autre part. On a pu observer que la cellule de SE nationale, actuellement peu active, n'exploite pas la banque de données dont dispose la CPS. Elle organise en parallèle ses propres activités ponctuelles de collecte de données aussi bien quantitatives que qualitatives. Ce défaut de coordination conduit à la duplication inutile de certaines données et à l'absence d'analyse de données qualitatives existantes.

2.5. La diffusion des informations produites

Des copies de l'annuaire statistique et de la carte scolaire sont distribuées aux divisions internes du MEB et jusqu'aux inspections. Ces documents référentiels servent, selon beaucoup de directeurs régionaux et inspecteurs, à les guider dans les prises de décisions.

L'exploitation de ces informations reste cependant difficile pour plusieurs des partenaires éducatifs. Les données seraient davantage mises à profit si elles étaient présentées sous une

⁴² Des contrats donnés à l'entreprise privée permettraient de faire produire rapidement des analyses et traitements de données. Il serait sans doute judicieux que les agents au service du PDEB se mesurent avec des experts de l'extérieur. Cette compétition pourrait les stimuler. D'autre part, il serait opportun de voir combien de temps est réellement nécessaire pour effectuer certaines tâches. Les agences privées pourraient peut-être aussi faire des présentations plus intéressantes et plus réussies.

⁴³ Moral: quand le Centre essaie de tout faire, il n'y arrive pas et les unités locales attendent et se démobilitent plutôt que de prendre des initiatives et de faire des choses utiles pour la région qu'elles doivent servir.

forme plus conviviale et si les informations statistiques étaient mieux harmonisées. En effet, chaque annuaire présente les informations pour une année donnée. L'utilisateur doit disposer des éditions successives s'il désire effectuer des analyses couvrant plusieurs années. En outre, les informations sont présentées sous forme de listes de chiffres sans connexions apparentes d'un tableau à l'autre. Ceci ne favorise pas leur exploitation par des usagers potentiels non avertis. Il serait souhaitable de les regrouper en autant de centres d'intérêt que possible (dépliants des indicateurs) et de les commenter même sommairement à la façon du document "L'enseignement fondamental au Mali : indicateurs 1993 " produit par l'Institut international de Planification de l'UNESCO pour le Ministère de l'Éducation de Base.

3. OBSERVATIONS GÉNÉRALES

L'analyse faite sur les activités de la composante SGI permet de dégager des éléments d'appréciation de la performance de celle-ci, de la qualité des résultats et de sa pérennité. Il faut d'abord rappeler que la composante est un service de soutien par essence. Comme telle, sa performance s'apprécie à travers sa capacité de fournir aux autres services du ministère une assistance leur permettant d'être plus opérationnels et plus efficaces. Ceci étant, le tableau suivant résume les réalisations du système d'information.

Tableau 5. Réalisations de la composante SGI

n°	Points à évaluer	Types de réalisation
1	<p>Performance de la composante :</p> <p>Les attentes ont-elles été comblées ?</p> <p><i>Efficacement</i> <i>En totalité</i></p>	<p>La composante a permis de :</p> <p>Fournir à l'administration et aux services techniques, des équipements, de la formations précieuses permettant de faciliter la gestion courante et la planification ;</p> <p>Mettre en place et de faire fonctionner un mécanisme cohérent et dynamique traitement et de mise à disposition d'informations à l'endroit des autres composantes (suivi / évaluation, DNEF pour la scolarisation des filles, etc.), même si on ne les a pas utilisées afin d'éviter les redondances (répétitions) et les opérations ponctuelles de tentatives.</p> <p>De fournir des informations pertinentes aux décideurs sur l'accessibilité aux scolaire (nombre de villages à moins de 5 km d'une école primaire, caractéristiques économiques), sur la demande d'éducation (besoins de création de nouvelles écoles dans les cas privées et communautaires).</p> <p>Créer une base de données pour la gestion des ressources humaines : personnel et enseignants.</p> <p>Dégager des indicateurs pouvant être utiles à chaque niveau de prise de décision (national). Une distinction n'est pas faite entre les niveaux mais les annuaires, deux dépliants des indicateurs de 1993 sont disponibles.</p>

n°	Points à évaluer	Types de réalisation

2	<p>Qualité des extrants de la composante</p> <p>La qualité des extrants correspond-elle au niveau des investissements faits ?</p>	<p>Le parc des équipements informatiques se compose de compatibles IBM intosh II-SI. Les logiciels installés vont des traitements de texte au programme de (GIS) en passant par les tableurs et Dbase. Tous ces logiciels répondent aux besoins du traitement d'information.</p> <p>La capacité technique du personnel chargé de cette mission était un peu faible formation ont été déployés pour rendre les agents éducatifs opérationnels.</p> <p>Les supports (fiches, questionnaires et autres) utilisés répondent aux besoins des portantes améliorations sont souhaitables.</p> <p>Les résultats obtenus reflètent les efforts financiers de la composante SGI. x ? Oui, si la gestion générale du projet avait pu suivre le rythme des réalisations andées. Malheureusement les procédures d'approbation et de décaissement n'ont pas activités planifiées.</p> <p>La CPS s'est limitée à la production des statistiques et de la carte scolaires. C'était statistiques scolaires et très nécessaire. Sur ce plan, la CPS a atteint l'objectif de ire des statistiques scolaires. Mais les statistiques sont restées incomplètes : l'exclusion orité des écoles communautaires⁴⁴ tout comme ceux de la plupart des médersas illustre résentes. Il y a conséquemment une estimation incertaine des populations scolarisées. n plus d'informations certaines ou du moins valables sur les populations scolarisables gions.</p> <p>Le rôle essentiel de cette composante était de créer un système de gestion vir l'ensemble des besoins administratifs (gestion et planification) du MEB. La CPS ne ellement. L'informatisation du système de gestion (au niveau central) ne couvre qu'un soins administratifs et délaisse les autres composantes comme la gestion du personnel, nses courantes dans le système informatisé, la gestion du parc des équipements, des on d'états (ou rapports) divers sur le personnel, le financement, les dépenses, etc⁴⁵. De au niveau décentralisé n'a pas atteint les paliers inférieurs de l'organisation scolaire, les CPS n'a pas traité complètement les données qualitatives descriptives du rendement IEF et les DRE à répondre à leurs propres besoins en statistiques scolaires utiles à la a planification. Il conviendrait dans la future étape que la CPS vise à créer un système y a sur ce point des recommandations à faire car elles concernent la continuation de AID au meilleur fonctionnement du MEB : cet appui a commencé avec le projet PDEB suite dans l'appui à la décentralisation du système de gestion informatisée. Mais cette tinuée afin que la composante devienne durable et efficace. L'efficacité suppose que la</p>
---	--	---

⁴⁴ Certaines écoles communautaires parrainées par SC dans le Cercle de Kolondiéba ont répondu aux questionnaires statistiques de la CPS après la rentrée de 1997-1998.

⁴⁵ A partir de juin 1992, des CPS ont été créées dans certains ministères dont celui de l'éducation de base. Ce sont elles qui s'occupent désormais de la planification et des statistiques. Ceci a consacré la séparation des deux services et d'anciens collaborateurs, Hanne et Nséka. Ce dernier est allé à la CPS pour le compte du projet ABEL et Hanne est resté à la DAF. Entre temps, le Projet de Réforme Économique pour le Développement (PRED), financé par l'USAID, a entrepris l'installation de réseaux informatiques locaux (LAN) dans les DAF pour le compte du ministère des finances. La gestion du LAN du MEB a été confiée à M. Hanne. Ainsi donc, les 2 services, sur le plan informatique, ne sont pas reliés et leurs activités quotidiennes ne l'exigent même pas, dans le contexte actuel. La CPS s'isole dans les statistiques scolaires et la DAF dans la gestion des ressources financières attribuées au MEB par le ministère des finances. Ce dernier ministère dans une certaine mesure représente le modèle de la centralisation excessive et constitue un paradoxe par rapport aux principes de la décentralisation que le gouvernement veut promouvoir et concrétiser. Il importe que la structure gouvernementale respecte les principes de la décentralisation (à l'interne) si elle veut la rendre efficace au niveau des régions (à l'externe), en rendant chaque niveau responsable et imputable.

	ion des agents des cellules régionales ou bien que cette formation soit donnée par un ant l'expertise voulue.
--	--

no	Points à évaluer	Types de réalisation
3	Durabilité de la composante	<p>L'impact de la composante est durable aux niveaux central et régional. Les agents de l'ordinateur dans l'exécution de leurs tâches quotidiennes. Ils veulent maintenir et souhaitent l'améliorer en se perfectionnant.</p> <p>Les procédures EMIS adoptées répondent aux besoins présents et futurs du même Objectif Stratégique Jeunesse. Les objectifs de la composante recouvrent ceux de ceux qui misent sur une circulation plus harmonieuse et plus généralisée des informations. Ils prennent l'émergence d'un contexte de travail faisant fortement usage des nouvelles technologies de communication (réseaux inter et intranet).</p> <p>En dépit des points positifs signalés plus haut, la CPS reste fragile : le travail de l'expert expatrié. Il n'y a pas eu suffisamment de transfert de compétence chez les agents intéressés partira à la fin de l'année 1998 et il faut absolument le remplacer par un agent local. Une personne de la DRE de Kayes sera affectée à la CPS, mais il n'est pas certain que le défaut de transfert ne serait pas dû à l'expert mais à l'incapacité de MEB de nommer des agents locaux des motifs d'ordre administratif⁴⁶. Comment le projet PDEB peut-il s'assurer qu'une personne sera recrutée ? La durabilité de la composante SGI est liée au remplacement de l'expert par un agent qualifié⁴⁷ et au renforcement de l'équipe nationale et des cellules régionales et locales complémentaires⁴⁸.</p>

4. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

La composante SGI a suscité beaucoup d'intérêt tant au niveau central que régional. Sa réalisation s'est faite à travers un certain nombre d'activités telles :

- la dotation de micro-ordinateurs Macintosh et IBM compatibles,
- l'élaboration consensuelle d'un ensemble d'outils de collecte et le traitement des données statistiques nationales sur l'enseignement fondamental,
- La formation des agents régionaux à l'utilisation des ordinateurs pour les travaux administratifs courants et pour la saisie des données (DRE et MEB).

Cette composante constitue de ce fait une innovation précieuse répondant aux besoins de gestion du MEB et des DRE. Elle se révèle utile aussi à la concrétisation des activités des autres composantes. Les insuffisances notées plus haut, surtout dans le cadre des besoins

⁴⁶ De nouveaux recrutements n'ont pas été possibles du fait que le MEB est sous surveillance budgétaire de la part des partenaires financiers du Mali selon les exigences de l'Ajustement Structurel. Ces contraintes rendent difficiles aussi les transferts de personnes entre services du fait que personne n'accepte d'emblée de se départir de ses agents expérimentés.

⁴⁷ Professeur de maths il a suivi des formations plus avancées que les collègues des autres DRE, notamment au Centre africain de Management et de Perfectionnement des Cadres d'Abidjan (CAMPC).

⁴⁸ La plupart des chargés de la planification dans les DRE ont reçu une formation en saisie et une initiation à la programmation en Dbase IV, ce qui reste une base très modeste s'ils ne pratiquent pas régulièrement la micro-informatique.

suscités par la régionalisation, ont quelque peu freiné l'élan des bénéficiaires. En effet, l'équipement consenti est jugé très en dessous du seuil souhaité par les structures régionales (DRE et IEF). Malgré la participation des représentants des régions à la conception des outils d'enquête, ceux-ci ne fournissent pas toujours toutes les données nécessaires aux besoins de tous les décideurs. De même la formation est jugée imparfaite par rapport aux besoins exprimés et aux ambitions nourries. Il reste aussi à vérifier si la collecte des données porte effectivement sur l'ensemble des formations scolaires.

Le système a cependant produit des résultats d'importance capitale pour une prise de décision en matière d'amélioration de l'accès, de la qualité et de la demande d'éducation. Il s'agit notamment de la création d'une base de données quantitatives et qualitatives actualisées, de l'élaboration de l'annuaire des statistiques scolaires, de dépliants sur les indicateurs de l'éducation fondamentale et de la carte scolaire. Les données sont recueillies dans les régions annuellement depuis 1991 et envoyées à la CPS, qui les traite et produit les rapports d'informations.

Ces informations sont peu exploitées actuellement au niveau régional, de l'avis des DRE. Il conviendrait de mieux appuyer les DRE et les IEF, au plan de l'informatisation, afin de leur donner la capacité et l'autonomie suffisante pour traiter et analyser les données statistiques de la région (et du district d'inspection) en réponse aux besoins spécifiques de ces administrations. La politique de régionalisation invite en somme à une planification et à la production d'une carte scolaire décentralisée et plus fine et à l'émergence de cartes scolaires spécifiques aux régions. Cette démarche rendrait les politiques et décisions plus effectives, davantage collées à la réalité du terrain. Elle n'entre pas en contradiction avec la mission nationale de la CPS qui pourrait bénéficier de données plus pointues sur les différentes régions, produites et gérées par elles.

Les résultats de cette composante pourraient être capitalisés et renforcés par l'utilisation de nouvelles technologies en matière de communication. Celles-ci pourront améliorer les performances de la composante et aussi du système éducatif. Ainsi un réseau Intranet reliant la CPS aux DRE et aux IEF (ainsi qu'aux autres composantes du projet) pourrait accélérer les échanges de données, assurer leur homogénéité ainsi que leur traitement et analyse. Chaque niveau bénéficierait largement des échanges électroniques.

Ceci est d'autant plus raisonnable que l'USAID/Mali possède une expertise en matière de réseaux informatiques. En effet, cet organisme s'est placé à l'avant-garde en faisant la promotion de l'installation de réseaux internes dans différentes directions administratives et financières des ministères, par le truchement du PRED (Projet de Réforme Économique pour le Développement) et de l'introduction de INTERNET au Mali. En plus, toutes les directions régionales disposent aujourd'hui de télécopieurs, grâce aux efforts de l'USAID/Mali pour améliorer la communication. C'est là un avantage comparatif certain (à sauvegarder et à renforcer) en faveur de l'USAID/Mali sur tout autre intervenant dans le domaine de l'éducation au Mali. En vue de sauvegarder ces acquis et de relever avec plus de succès les défis de conciliation de l'Objectif Stratégique Jeunesse avec le PRODEC, un certain nombre de pas supplémentaires devront être franchis à plus ou moins long terme qui sont entre autres:

1. L'achèvement de la régionalisation. Pour cela, il faudra, à court terme (d'ici la fin du projet) :

achever d'équiper les DRE et les IEF,
actualiser l'étude d'un schéma directeur de l'informatisation de l'éducation qui servirait de base aux réflexions du PRODEC,
compléter la formation des directeurs d'école,
réviser les questionnaires servant à la collecte des données,
Approfondir les connaissances de l'homologue malien de l'assistant à la CPS.

2. À plus long terme, il conviendrait de

relier le ministère aux IEF et aux DRE, par un réseau Intranet couvrant tous les domaines d'intervention, y compris la gestion des ressources matérielles, humaines et financières,
associer une entreprise locale possédant l'expertise voulue en informatique et en traitement statistique afin d'accroître l'efficacité de la composante et de palier à l'incertitude engendrée par l'incapacité du ministère de retenir des fonctionnaires ayant acquis une grande compétence,
étendre la collecte des données à tous les ordres d'enseignement du fondamental à l'université, dans la perspective d'une couverture des jeunes de 0-24 ans (Objectif Stratégique Jeunesse),
identifier et produire des indicateurs spécifiques à chaque niveau (central, régional et local),
appuyer la publication des résultats en vue d'une harmonisation des informations statistiques utilisées par les différents intervenants,
Approfondir les connaissances des chefs de la division planification dans les DRE afin de les rendre autonomes dans les opérations de traitements et d'analyses statistiques et de les rendre aptes à servir de formateurs dans la région et les districts d'inspection.

3. ÉVALUATION DE LA COMPOSANTE SCOLARISATION DES FILLES (SF)

3. 1. Introduction

La scolarisation des filles constitue une composante du 4^e Projet éducation depuis l'origine du projet PDEB. Le but de la composante est l'augmentation des chances de participation et de réussite des filles à l'école. Quatre objectifs étaient à atteindre : augmenter les taux d'inscription, de fréquentation et de rétention ; augmenter les taux de promotion et encourager les filles dans leurs études ; améliorer la qualité de l'enseignement s'adressant aux filles ; augmenter le nombre d'enseignantes dans les écoles.

L'évaluation à mi-parcours du PDEB a proposé d'articuler et d'exécuter un programme de recherches destiné à éclairer la situation actuelle de la scolarisation féminine au Mali et d'analyser les causes variées et localisées de sa faiblesse. Il a proposé ensuite d'initier des interventions pilotes, de continuer et d'élargir les interventions en cours. Il a suggéré aussi de rapprocher les activités proposées par la composante de celles des intervenants attachés aux DRE et aux cellules locales. Une autre proposition indiquait qu'il fallait établir un comité formé de représentants de différentes directions et services du MEB qui concevrait et dirigerait un programme d'activités coordonnées affectant tout le système éducatif. Une dernière proposition visait la nécessité de faire une évaluation plus approfondie des résultats de la campagne médiatique ainsi que de la campagne de sensibilisation et du programme des concours et prix. La plupart de ces propositions ont été réalisées.

En 1996, l'évaluation de l'impact des activités de sensibilisation sur la scolarisation des filles a permis de constater que l'adhésion des parents était acquise (malgré quelques réticences pour des motifs d'ordre économique) et que les enseignants s'impliquaient dans le processus de scolarisation des filles. Les recommandations du rapport ont porté sur la radio comme moyen d'information, de sensibilisation ; l'IEC pour mobiliser les communautés ; l'utilisation du matériel didactique en usage dans les cellules et au bénéfice des communautés qui en sont dépourvues ; l'adoption de la presse écrite en langues nationales ; l'école comme centre d'attraction, d'échange et de distraction ; la dotation de l'école d'une lampe, le village, d'un moulin ; le soutien des comités de développement à la scolarisation des filles; le respect du quota de 50% lors des recrutements ; la sensibilisation sur l'investissement en éducation au bénéfice des filles.

La présente étude prend acte des recommandations de l'évaluation de la sensibilisation qui demeurent d'actualité. Elle s'inscrit dans la même logique d'évaluation en mettant l'accent sur le bilan des activités et les recommandations relatives à la poursuite de la composante SF. La méthodologie adoptée à cette fin a consisté en :

- l'analyse documentaire ;
- l'observation de la classe ;
- les entretiens avec :
 - . les intervenants des différents volets ;

- . 1 équipe de 1 USAID ;
- . les autorités scolaires : directeurs régionaux, inspecteurs, conseillers pédagogiques, directeurs d'écoles,
- . les enseignants, les élèves,
- . les comités de gestion, des APE, et de 1 équipe du PRODEC

Les entretiens se sont déroulés à Bamako, dans les régions, dans les cercles, et dans les villages.

2. Bilan des réalisations 1994-1997

La stratégie SF compte cinq sous-composantes dont trois relèvent des activités de promotion (compétitions, prix scolaires) et de sensibilisation (soit par des conférences et/ou expositions ou par des messages mass médiatiques). Les autres composantes ont permis de renforcer les capacités des cellules régionales SF ou d'organiser une variété de projets destinés à rendre l'école plus attrayante aux filles en transmettant des connaissances pratiques et techniques d'économie familiale et de couture. Le tableau 1 ci-dessous regroupe les réalisations de la composante⁴⁹ entre 1994 et 1997.

Tableau 6. Prévisions et réalisation de la composante SF de 1994 à 1997⁵⁰

		1994	1995	1996	1997					
AT/AV Renforcer les capacités des cellules régionales de SF										
	Bamako	P	R							Matériel audiovisuel
	Koulikoro							P	NR	Matériel de couture
	Mopti			P	NR					Matériel audiovisuel
	Ségou									
	Sikasso							P	R	Matériel de couture
AT-SC Appui technique, suivi et coordination des activités des régions, projets et ateliers										
	Cellule nat.							P	R	Appui technique
	Cellule nat.	P	R			P	R	P	R	Élaboration de dépliants
	Cellule nat.			P	R					Pancartes et tee-shirts
	Cellule nat.			P	R			P	R	Production brochures sur l'économie familiale
	Bamako							P	R	Ateliers: production (modules écon. familiale)
	Gao							P	R	Polycopie des brochures sur l'économie familiale
	Kayes			NP	R			P	NR	Projets: production savon, de concentré de
	Kidal									tomate, teinture
	Sikasso							P	R	Ateliers de couture
	Tombouctou							P	NR	Projets (non spécifiés)
CC Compétitions scolaires et distribution de prix.										
	Cellule nat.	P	R							
	Bamako	P	R	P	NR	P	R			
	Kayes					P	NR			
	Kidal					P	NR			
	Koulikoro	P	R	P	NR	P	NR			
	Mopti			P	R					

⁴⁹ On trouvera les détails de ce tableau en annexe ()

⁵⁰ Source : Comptabilité BPE.

	Ségou	P	R	P	NR				
	Sikasso	P	R	P	R	P	R	P	R
	Tombouctou					P	NR		

S/CE Sensibilisation par Conférences et Exposition

	Cellule nat.	P	NR			P	R	P	NR
	Bamako							P	NR
	Gao			P	NR	P	NR	P	NR
	Kayes			P	NR	P	R		
	Kidal					P	R		
	Koulikoro			P	R	P	NR	P	NR
	Mopti			NP	R				
	Ségou			P	NR				
	Sikasso	P	R	NP	R				
	Tombouctou					P	NR	P	NR

S/RTV Sensibilisation / diffusion d'émissions de radio et de télévision en langues nationales

	Cellule nat.	P	R						
	Gao					P	NR		
	Kidal					P	R		
	Koulikoro							P	R

Légende :

AT/AV : Appui technique, renforcer les capacités d encadrement des IEF et des CR/SAF par l'achat de magnétoscopes, de cassettes, de téléviseurs et des groupes électrogènes et matériels de couture

AT-SC: Appui technique, suivi et coordination des activités des régions

CC = Compétitions scolaires et distribution de cadeaux ou prix

S/CE = Sensibilisation par de conférences et expositions

S/R = Sensibilisation / diffusion d'émissions de radio et de télévision en langues nationales

P = Prévision ; R = Réalisation ; NP = Non prévu ; NR = Non réalisé

L exploitation des données plus haut donne les résultats suivants :

Dans l'ensemble, la performance de la composante s'avère très irrégulière. On observe que 1994 est la seule année durant laquelle presque toutes les activités prévues (9/10) ont été réalisées. Dans les années subséquentes, le taux d'exécution des activités est d'environ 50%. En 1995 et 1996, on assiste à l'exécution d'activités non prévues à Mopti, Kayes et Sikasso.

.En 1994,

Le type d'activité dominante dans 4 régions (Bamako, Koulikoro, Ségou, Sikasso) a été l'organisation des compétitions scolaires accompagnées des distributions des prix. En plus de cette forme de sensibilisation, la région de Sikasso a fait des conférences et expositions. Bamako s'est servie de l'achat de matériels audiovisuels pour la sensibilisation des populations. La cellule nationale a élaboré des dépliants et utilisé la radio pour la sensibilisation.

La région de Koulikoro a réalisé deux activités sur les trois prévues ; Ségou n a réalisé aucune des deux activités prévues. La cellule nationale a réalisé deux des 3 activités du plan. Bamako et Sikasso sont les seules régions à avoir réalisé toutes les activités prévues.

.En 1995 :

Les deux activités dominantes ont été les compétitions scolaires et les missions de

sensibilisation. Cinq régions (Bamako, Koulikoro, Mopti, Ségou, Sikasso) ont prévu mais deux seules (Mopti et Sikasso) ont réalisé des compétitions scolaires. Gao, Kayes et Ségou ont prévu mais non réalisé des missions des sensibilisation tandis que Koulikoro, Mopti et Sikasso réalisaient cette activité que seule Koulikoro avait prévue. Kayes a de plus réalisé un atelier (non prévu) sur les modules d'enseignement ménager tandis que Mopti ne réalisait pas les achats prévus de matériel audiovisuel. Bref, Bamako, Ségou, Gao, Tombouctou n ont réalisé aucune activité.

.En 1996 :

Les compétitions scolaires se continuent dans deux régions (Bamako et Sikasso qui les réalisent selon leur planification) mais non par Kayes, Kidal, Koulikoro et Tombouctou qui les avaient pourtant planifiées. Kayes et Kidal vont réaliser les missions de sensibilisation prévues mais non pas Gao, Koulikoro et Tombouctou qui les avaient planifiées. Kidal réalise cette année-là des émissions de radio planifiées. C'est la seule région à le faire.

.En 1997 :

Les compétitions scolaires disparaissent pratiquement : seule la région de Sikasso a maintenu cette activité (athlétisme et couture). Les missions de sensibilisation (conférences et expositions) cessent aussi à toute fin pratique : les 4 régions (Bamako, Gao, Koulikoro et Tombouctou) qui les avaient prévues n'ont pu les réaliser. Par contre, les ateliers et activités tournant autour du thème de l'économie familiale prennent de l'ampleur : Bamako, Gao et Sikasso prévoient et réalisent cette activité à la différence de Kayes et Tombouctou qui l'ont prévue mais non réalisée. Koulikoro réussit à mettre en ondes des émissions de radio. Cette forme de sensibilisation avait été planifiée.

De l avis général des intervenants rencontrés, les activités programmées n'ont pas pu se réaliser souvent à cause des lenteurs administratives entre le moment de l approbation d une activité et celui du décaissement des fonds y afférents. Les activités réalisées visaient à faire augmenter le taux de scolarisation et de rétention des filles. Rappelons qu'un des objectifs spécifiques assignés à la composante SF en 1993 était de relever le taux d inscription des filles de 17 % (1990) à 50% en 1998⁵¹. Il est impossible d'évaluer l'impact de la composante sur le

51

- Rendre fonctionnelle la Cellule Nationale de Scolarisation des filles ;
- Error! Main Document Only.Error! Main Document Only.Error! Main Document Only.Error! Main Document Only.Error! Main Document Only..** Relever le taux d inscription des filles de 17 % (1990) à 50% en 1998 ;
- Error! Main Document Only..** Rétablir l équité entre les deux sexes ;
- Error! Main Document Only..** Augmenter le taux de rétention des filles de 30% à 60 % en 1998 ;
- Error! Main Document Only..** Améliorer la qualité de l encadrement technique ;
- Error! Main Document Only..** Promouvoir la participation communautaire ;
- Error! Main Document Only..** Augmenter le taux d enseignants dans les zones rurales en portant le taux de 10,7 à 20% (d ici l an 1998) ;
- Error! Main Document Only..** Favoriser la diffusion de l information sur l éducation des filles au Mali et dans la sous-région ;
- Error! Main Document Only..** Donner aux filles hors écoles et aux femmes

taux de scolarisation des filles. D'abord, la composante SE n'a pas été associée à son suivi (ce qui était pourtant prévu dans ses fonctions); ensuite, les actions de la composante SF se confondent avec celles des autres partenaires qui œuvrent en faveur de la scolarisation des filles dans les mêmes zones.

Même si le taux d'inscription n'a pas atteint les 50% en 1997, il a monté vers les 36,3% en taux brut en 1997. L'écart entre garçons et filles fluctue parallèlement et atteint les 20,7% en 1997. Malgré ce grand écart, le taux d'abandon a progressé de 1993 à 1995 pour diminuer ensuite en 1995 - 1996 (de 16,4% à 3,6%) pour les filles au niveau du 1^{er} cycle. La même tendance se constate au niveau du second cycle. Une lueur d'espoir se fait jour quant à la rétention des filles à l'école : le taux de rétention calculé à partir des données de la CPS donne 5,5% en 1991-1992 contre 32% en 1996-1997.

Les écoles communautaires par leur performance et politique de parité des sexes contribuent vigoureusement à l'élargissement de la base du système éducatif et surtout à l'augmentation du taux de scolarisation des filles. La formation continue a contribué à améliorer la qualité de l'encadrement technique même si beaucoup reste encore à faire.

3. Résultats de l'évaluation

3.1. Sur le plan de l'accès

En plus des écoles publiques où le taux brut de scolarisation est de 36,3% en 1996-1997 contre 21,4% en 1991-1992, les écoles communautaires ont reçu des milliers de filles comme le montre les données du tableau ci-dessous.

Tableau 7. Effectifs féminins, écoles communautaires de WE et de SC (1995-1997)

	Nombre de filles		Quotient filles/garçons
	1995-1996	1996-1997	
WE	3320	6482	40%
SC	3420	7380	50%

Les deux ONG imposent le principe de parité (50% de filles) au moment de l'approbation d'un projet d'école communautaire. En plus de ce facteur favorable à l'inscription des filles, celui de la proximité de l'école située dans ou près du village constitue un autre motif important qui influence la décision des parents d'inscrire leurs filles

3.2. Sur le plan de la qualité

des aptitudes leur permettant une meilleure insertion dans le processus de développement ;

Error! Main Document Only.. Impliquer les filles scolarisées dans la politique d'éducation des filles ;

Error! Main Document Only.. Créer l'émulation ;

Error! Main Document Only.. Faire de la recherche opérationnelle.

Dans les écoles publiques, la qualité souffre de l'insuffisance de formation décrite dans toutes les localités, des difficultés d'application des techniques enseignées ainsi que du manque de moyens de transport et de budgets nécessaires pour autoriser les déplacements des conseillers pédagogiques chargés de faire un suivi régulier et sérieux des maîtres de la circonscription.

Cependant on peut observer des changements sensibles même s'ils restent minimes. Au niveau des écoles publiques, le personnel enseignant féminin chargé de cours au premier cycle représentait 20% des effectifs enseignants en 1989-1990. En 1996-1997, le personnel féminin représente 23% de l'effectif. En 7 ans, il y a eu seulement 3% d'augmentation de l'effectif féminin par rapport à la masse totale d'enseignants.

L'écart du taux de promotion entre les deux sexes est toujours constant : de 53,6% pour les garçons contre 51,2% pour les filles entre 1989 et 1990 il passe à 76,7% pour les garçons contre 75,1% pour les filles en 1995-1996. Ce constat interpelle le bailleur sur la nécessité d'intervenir dans la formation des enseignant(e)s.

3.3. Sur le plan de la durabilité

La scolarisation des filles sera durable si au bout du compte, les filles et leurs parents perçoivent une continuité dans la vie socioprofessionnelle. Aussi, de l'avis des acteurs sur le terrain, une synergie d'actions favoriserait la pérennité de la composante. Il s'agit de l'implication consciente des parents à la recherche de solutions d'insertion professionnelle des filles ; de la nécessité d'inciter les filles à se maintenir dans le système scolaire par des actions de valorisation des acquis de l'école ; de l'aide des cellules tant nationale que régionales à adapter les contenus scolaires aux besoins de la base ; de la réflexion conduisant à des actions de soutien qui progressivement relayeraient les bailleurs.

3.4. Perspectives

Par rapport au PRODEC, la composante SF s'inscrit dans la politique d'accès à l'éducation de base qui prévoit un accroissement du taux de scolarisation des filles : l'objectif étant de 70% en l'an 2008. Le plan d'action du PRODEC met également l'accent sur le recrutement du personnel féminin et de l'octroi préférentiel de bourses aux filles lorsqu'elles sont en compétition avec des garçons affichant les mêmes résultats scolaires. Par ailleurs le PRODEC a identifié les contraintes à la scolarisation des filles lors des ateliers thématiques visant à proposer des mesures correctives. En conclusion, les objectifs de la composante scolarisation des filles cadrent avec les orientations des politiques éducatives proposées par le PRODEC.

Par rapport à l'OSJ de l'USAID, la composante SF si elle s'inscrivait dans la tranche de 0 à 24 ans couvrirait tous les stades de l'éducation, depuis la maternelle jusqu'à l'université. Elle

engloberait, incidemment, les activités conduisant à des formations de type professionnel, après le DEF (où les huit années de l'enseignement fondamental), formations données dans des centres professionnels faisant partie du système scolaire ou dans des centres s'adressant à des jeunes non scolarisés que veut rejoindre l'OSJ. Dans ce dernier cas, il faut penser que les jeunes filles forment et continueront de former la majorité des jeunes non scolarisés. Il est donc important, en attendant que le système éducatif réussisse à inscrire en classe tous les élèves potentiels, que le programme OSJ mette sur pied des formations professionnelles courtes donnant la possibilité à ces jeunes femmes non scolarisées de s'insérer dans la vie socioprofessionnelle et de devenir des citoyennes productives (une des finalités de l'OSJ). D'autre part, il conviendrait que ces centres éventuels, en même temps qu'ils préparent les jeunes filles à la maîtrise de techniques à la base d'activités professionnelles, leur apprennent des notions de santé materno-infantile, puisque très tôt beaucoup d'entre elles se marient et/ou ont des enfants. Il conviendrait enfin qu'OSJ participe à la réforme du curriculum scolaire de sorte que celui-ci tienne en compte : 1- le fait que beaucoup de jeunes filles quittent l'école tôt, (d'où la nécessité de condenser le programme scolaire pour l'adapter à cette réalité) ; 2- la nécessité d'adapter le curriculum⁵² aux besoins socioprofessionnels des jeunes filles et des femmes en devenir (il devrait contenir des éléments spécifiques et des connaissances théoriques et pratiques nécessaires aux femmes). On peut donc observer que la composante SF s'inscrit comme tout naturellement dans les thèmes stratégiques de l'USAID que sont la santé et l'insertion socioprofessionnelle⁵³.

4. Conclusion

La stratégie déployée par le PDEB en faveur de la scolarisation des filles est surtout axée sur la sensibilisation et la mobilisation sociales. Bien que certains esprits devraient s'ouvrir à la nécessité de la scolarisation des filles, certaines causes de la sous-scolarisation féminine restent pratiquement intouchées par la stratégie. Il s'agit notamment des coûts indirects et directs de la scolarisation de filles. Les familles pauvres ont du mal à supporter les coûts directs (cotisations, trousse scolaire, cahiers, manuels). Dans la plupart des cas, les parents pauvres ne peuvent scolariser plusieurs enfants à la fois. Généralement, ils préfèrent scolariser leurs fils puisqu'ils estiment que ceux-ci profiteront mieux plus tard de leurs études, en termes d'accès à des emplois rémunérés, que les filles. En plus, les filles ont l'obligation d'aider leurs mamans en participant aux corvées de l'eau, du bois de chauffe, du gardiennage des enfants, etc. Si la stratégie dans l'avenir ne contribue pas à pallier ou proposer des solutions aux problèmes des coûts directs et indirects de la scolarisation des filles, il est à prévoir que son impact restera très limité. Comme dans le cas des autres composantes, la SF souffre d'un manque de coordination entre la cellule nationale et les cellules régionales. Bien que la composante SE devait évaluer l'impact de la stratégie de la SF, cet objectif n'a pas été atteint. La mission n'a pu observer d'actions de suivi - évaluation des mesures déployées par la SF. On ne peut donc pas apprécier son impact sur la scolarisation des filles, surtout dans les zones où d'autres partenaires œuvrent en faveur des

⁵² L'éducation environnementale qui est déjà prise en compte par le programme PFIE devrait être coordonnée avec l'insertion socioprofessionnelle.

⁵³ Il serait bon qu'il y ait entre l'USAID, le FNUAP, le CERPOD sur la santé reproductive, le FAFPA et l'OEF sur l'insertion socioprofessionnelle une symbiose et la mise en place d'une étroite collaboration, afin de décupler les effets des efforts et programmes de chacun.

mêmes objectifs.

En conclusion, il ressort que des efforts appréciables ont été faits en faveur de la scolarisation des filles que ce soit au niveau des écoles publiques ou des écoles communautaires si nous nous référons au bilan des réalisations et aux analyses produites par la présente évaluation. Cependant, il reste beaucoup à faire et les objectifs fixés sont loin d'être tous atteints. Il devient alors urgent d'envisager des mesures correctives d'où les recommandations qui suivent.

12. 5. Propositions de recommandations

Les recommandations portent sur les points suivants :

- . Gestion du projet :
(USAID)
 - Veiller à établir une collaboration étroite entre les différentes composantes du projet et faire en sorte que la composante SE apprécie l'impact de la stratégie SF;
 - Redéfinir la fonction de coordination et d'appui de la cellule nationale afin de lui faire jouer un rôle de conseil auprès des cellules régionales et d'encourager par des visites entre régions des échanges d'expériences ;
 - Améliorer les procédures de décaissement afin de permettre l'exécution des activités selon l'horaire prévu ;
(MEB, PDEB, DRE)
 - Encourager les échanges entre les enseignants des écoles communautaires (WE et SC) et leurs encadreurs d'une part et entre eux et les enseignants des écoles publiques d'autre part ;
 - Impliquer, dans le suivi des écoles communautaires, les conseillers pédagogiques chargés de la SF, afin d'améliorer les attitudes et comportements des maîtres en classe à l'égard de la SF ;
 - Renforcer les capacités des DRE à produire leur carte scolaire régionale en chargeant les agents régionaux de calculer les taux de rétention⁵⁴.

- 1. Utilisation de femmes comme enseignantes (modèles sociaux) :
(USAID, MEB)
 - Faire une étude de l'impact des femmes enseignantes sur l'augmentation du taux de scolarisation des filles ;
(MEB, PDEB, DRE)

⁵⁴ Il conviendrait de clarifier les modes de calcul des taux de rétention afin d'éviter des interprétations erronées.

- Encourager l'utilisation du personnel féminin en milieu rural afin de donner un modèle social aux jeunes filles⁵⁵ ;
1. Stratégies et animation sociale :
(USAID, MEB, DRE)
 - Développer des stratégies zonales (urbaines/rurales) et régionales ;
 - Élaborer des stratégies participatives : faire remonter les actions locales au niveau régional et les régionales au niveau national afin de favoriser une programmation ascendante qui implique tout le monde ;
(MEB, DRE, PDEB)
 - Revoir la politique d'école nomade des années 40 et 50, abandonnée depuis l'indépendance ;
 - Redynamiser la sensibilisation des populations rurales en adaptant les messages aux préoccupations des groupes cibles ;
 1. Formation et mise à niveau :
(USAID, MEB, PDEB)

⁵⁵ Cette mesure semble peu applicable mais mérite d'être expérimentée afin que les jeunes filles aient constamment sous les yeux le modèle social de la possibilité pour la femme d'accéder à une profession

- Formuler les maîtres des écoles communautaires⁵⁶ et des écoles publiques à la problématique de l'éducation des filles et des nouveaux éléments relatifs à la santé maternelle et infantile (coordination avec OSJ) ;
 - Remettre les agents d'exécution à niveau pour une meilleure programmation ;
 - Former l'équipe de formation continue et les noyaux durs à la problématique de la scolarisation des filles afin d'accroître les effets de la composante SF, lors de réunions et rencontres ;
 - Utiliser les radios locales pour sensibiliser les populations rurales ;
1. Mesures incitatives pour l'insertion des filles dans l'école :
(USAID, PDEB, ONG locales)
- Encourager l'intégration des filles-mères à l'école ;
 - Réintroduire la distribution des prix en changeant d'approche (par exemple, faire coïncider la distribution des prix avec une cérémonie du village) ;
 - Diligenter les solutions aux problèmes posés aux filles au niveau des écoles ;

⁵⁶ Il semble important de mettre les enseignants des écoles communautaires à niveau (en français, et en mathématiques, particulièrement).

- Développer des activités génératrices de revenus⁵⁷ pour les filles rurales, en âge de se marier, scolarisées ou non, avec l'aide des ONG locales ;
- Compenser l'absence des filles à la maison par le financement des mini-projets conduits par les mères⁵⁸ et appuyés par d'autres partenaires, dont les ONG ;

1. Politiques éducatives et adaptation des programmes scolaires :

(MEB)

- Introduire la santé infantile et reproductive dans les programmes scolaires aux niveaux appropriés;
- Évaluer le cursus scolaire afin d'identifier les éléments causant des difficultés particulières aux filles et prévoir des mesures correctives et de rattrapage ;
- Encourager le passage des filles au second cycle ;

⁵⁷ Le directeur régional de Kayes nous informait par sa note du 23 janvier 1998 dans les termes suivants : "En 1997, les prévisions de la Région de Kayes pour ce volet portaient de petits ateliers de fabrication de savon, de tomate et de la teinture. Ces activités n'ont pu être réalisées faute de disponibilité de fonds avant la fermeture des classes".

⁵⁸ Planter des jardins scolaires et planter des arbres aux alentours de l'école pour appliquer l'éducation environnementale au niveau rural (un exemple existe à l'école communautaire de Bohi à Kolondièba) peut préparer les filles tout comme les autres élèves à la vie active

ÉVALUATION DE LA COMPOSANTE EC

L'évaluation vise à cerner la performance du volet Écoles communautaires de 1995 à 1997. Ce volet s'ouvre vraiment à partir de 1995 comme nous le verrons plus bas. Ce sont les actions conduites par WE et SC, à partir de subventions obtenues de l'USAID/Mali, qui sont évaluées ici. Nous les examinerons en fonction des critères suivants : a) la performance globale de ce volet en fonction des objectifs annoncés dans la programmation et la planification des devis initiaux de ces deux ONG ; b) la qualité du produit livré ; c) la durabilité des écoles communautaires ; d) l'articulation de ce volet sur l'Objectif stratégique jeunesse ; e) l'ajustement éventuel de ce volet en expansion avec le plan de politique éducative que vient de tracer le PRODEC (équipe chargée de la programmation décennale du système éducatif malien).

1. Contexte du développement des écoles communautaires (EC)

L'ONG WE avait dès 1991 lancé un projet d'assainissement et de nettoyage du milieu urbain (projet qui toucha des banlieues de Bamako et cinq capitales régionales). Ce projet faisait appel à la participation de 60 ONG locales. La phase subséquente visait la création de *groupements d'intérêt économique* par la mise sur pied de petites entreprises se chargeant de ramasser les vidanges et d'assurer l'eau potable dans les banlieues. On visait dans ce projet à alphabétiser des femmes des communes urbaines, à trouver des solutions au problème des eaux usées et à celui de l'approvisionnement en eau potable des quartiers urbains. Les populations touchées ont fait part des problèmes de scolarisation de leurs enfants. Vite on s'est rendu compte que les problèmes auxquels se confrontaient les animateurs et les collectivités trouvaient leur origine dans le manque d'instruction de la population. Il fallait, pour les rendre efficaces, miser sur le développement de l'école, qui deviendrait un centre d'animation et le moteur de développement des collectivités. Les APE étaient ainsi placées au cœur même du problème. Depuis plusieurs années, elles avaient dérivé. Il fallait qu'elles se donnent une autre vision de leur propre rôle et de celui de l'école par rapport au développement du milieu et en particulier du village ou du quartier. Elles devaient devenir apolitiques, transparentes, efficaces et surtout se transformer en comités de gestion de l'école qui se chargeraient de diriger l'école et de la suivre au plan pédagogique. Les contacts des ONG et de WE avec les populations qu'elles se donnaient comme mission d'animer et de mobiliser ont fait ressortir la nécessité de préparer, de former les membres des communautés à mieux jouer et à mieux assumer les rôles de leadership et de planification nécessaires au développement.

C'est ainsi que naît en 1993 le projet pilote de WE de former les membres des APE. L'USAID lui octroie une subvention afin de pouvoir concevoir et exécuter un programme opérationnel de développement de modèles d'associations de parents d'élèves (APE). Ce projet initial (intitulé Projet APE) devait s'étendre sur neuf mois. Cette subvention a ensuite été prolongée de deux années, soit jusqu'en octobre 1995. Le projet est devenu le Projet d'appui aux APE. Cette subvention accordée à WE prévoyait la participation de SC en sous-traitance. Les crédits accordés devaient servir à la création d'écoles de village (EC) dans les cercles de Kolondiéba et de Bougouni (dans le cas de SC) et dans Bamako et Kati (dans le cas de WE).

Il est aussi apparu évident aux initiateurs du projet qu'il leur était insuffisant d'agir seulement au niveau des écoles existantes. WE a conséquemment présenté un projet englobant la mise sur pied d'un ensemble d'écoles communautaires. Durant la première phase, le projet pilote a visé la Commune V de Bamako et le Cercle de Dioila de la Région de Koulikoro. Ces actions ont donné lieu à la création de 13 écoles communautaires dans Bamako et de deux à Kati.

Entre temps, les deux ONG internationales SC et WE ont répondu à des appels d'offre de l'USAID. Chacune a préparé et présenté son projet dont les objectifs déclarés étaient la création d'écoles communautaires par la sensibilisation des collectivités, la création d'APE ainsi que la formation des personnes qui s'impliquaient dans ces comités de gestion, toutes ces actions s'appuyant sur la sous-traitance d'ONG locales. Chacune des ONG internationales, WE et SC, a reçu à la fin du mois de juin 1995 cette nouvelle subvention s'étalant sur une programmation de 4 ans. Le volet principal Écoles communautaires se subdivise donc en deux composantes : WE et SC. Ces projets sont en fait une révision et une amplification des projets commencés antérieurement et leur intégration dans le volet Écoles Communautaires qui fait l'objet de la présente évaluation.

Dans la présentation de son projet WE annonce qu'elle va parrainer des ONG maliennes dans le dessein d'activer le développement d'écoles communautaires de la région de Koulikoro et du District de Bamako. Le point focal premier de WE est l'implication de la communauté, par le truchement des APE, dans l'organisation, le financement, la construction, la gestion et l'entretien des bâtiments et de l'environnement pédagogique. Le budget (\$4 998 765) prévoit verser une contribution au fonds de développement de l'école communautaire, à l'équipement et aux fournitures scolaires. Le projet WE vise la construction des écoles et surtout, par l'augmentation des infrastructures scolaires, l'accroissement des inscriptions dans les écoles de l'enseignement fondamental. Ce dernier objectif rejoint une priorité du gouvernement malien et du projet PDEB. Cette ONG indique que sa contribution à cet effort se matérialisera dans l'organisation et la formation des APE de sorte qu'elles puissent savoir comment lever des fonds, continuer le développement institutionnel, gérer adéquatement, travailler en équipe et maîtriser la communication. Le projet visait à mettre en route des activités de formation contrôlées dont les contenus seraient généralisables et transférables à d'autres objectifs organisationnels ou gestionnaires. Le projet WE annonçait les résultats suivants pour 1998 :

- . Inscriptions de 39 000 élèves (dont 50% de filles) et accroissement du taux de 14% dans la région de Koulikoro ;
- . Inscriptions de 6 000 élèves (dont 50% de filles) et accroissement du taux de 3 % dans le District de Bamako ;
- . Accroissement de l'implication des parents dans la gestion des écoles et dans leurs échanges avec le Ministère de l'éducation, grâce à la formation donnée à 460 APE représentatives dans la Région de Koulikoro et à 40 dans le District de Bamako ;
- . Accroissement de l'accès à l'éducation dans la Région de Koulikoro par la construction de 460 nouvelles écoles communautaires ;
- . Accroissement de l'accès à l'éducation dans le District de Bamako par la construction

- de 40 nouvelles écoles communautaires ;
- . Une demande dynamique pour des services de la base vers le sommet tant dans la Région de Koulikoro que dans le District de Bamako, grâce à un système d'APE aptes à communiquer et à négocier avec l'administration à tous les niveaux.

Le projet de SC fonde son argument sur la nécessité pour le système éducatif de base de recourir davantage à une forme de partenariat faisant appel aux organisations locales et au renforcement de la démocratie afin d'édifier une société civile apte à concourir activement au développement économique souhaité par tous. La participation des parents est vue comme un tremplin pouvant induire d'autres formes d'implication sociale permettant à chacun d'apprécier les bénéfices à tirer du support apporté à l'école de leur village. SC proposait sa solution fondée sur la décentralisation, plus attentive et dépendante de la réponse des familles et des collectivités et finalement moins coûteuse. Le budget de \$6 305 325 devait servir à atteindre les objectifs suivants :

- . Accroissement de l'accès à l'éducation de base pour les enfants ruraux grâce à la construction et au support d'une école de village⁵⁹ dans 890 villages⁶⁰ qui ne sont pas actuellement rejoints dans la Région de Sikasso ;
- . Accroissement de l'implication des communautés à donner une éducation fondamentale à leurs enfants par des inscriptions plus nombreuses, la persistance et le succès scolaire ;
- . Intégration de l'approche École du village dans la politique de la Nouvelle École Fondamentale, afin de ménager l'équivalence et le transfert des connaissances acquises avec celles des écoles publiques et possibilité offerte aux décideurs de mettre à l'essai les hypothèses et approches du laboratoire des écoles communautaires ;
- . Accroître les capacités (par une formation) de 12 ONG maliennes de parrainer la mise en place des écoles communautaires des sous-districts de Yanfolila et les districts de Bougouni et de faire un suivi pédagogique efficace ;
- . Permettre la diffusion de l'expertise acquise par SC vers des partenaires nationaux et internationaux.

2. La gestion du volet écoles communautaires

La gestion du volet EC se fait essentiellement au niveau de USAID/Mali et USAID/Washington. Les ONG américaines bénéficiaires de la subvention sont tenues de soumettre deux fois par an un rapport financier et un rapport d'activités à l'attention de USAID/Mali, bureau EDO, à l'attention du Responsable du développement de l'éducation (Education Development Officer). Il faut noter ici que le contrôle financier des dépenses effectuées par WE et SC relève uniquement de USAID et en aucune façon de la direction du

⁵⁹ École de village ici signifie salle de classe (1 salle de classe compte 2 groupes de 30 élèves)

⁶⁰ Le nombre réel d'écoles à construire par cette subvention est de 837, car 53 salles de classe ont été construites entre 1992 et 1995, grâce à la subvention précédente.

PDEB. Ce volet bien que faisant partie du projet PDEB, échappe à la gouverne immédiate de la contrepartie malienne.

De plus, un conseiller pédagogique de l'USAID, attaché au PDEB, est chargé du suivi des Écoles Communautaires. Il reçoit copie les rapports semestriels d'activités des ONG WE et SC. Il participe aux réunions bimensuelles de planification de WE et occasionnelles de SC. Il fait aussi des tournées régulières pour visiter les écoles nouvelles et vérifier si les problèmes observés dans certaines écoles plus anciennes se sont réglés. Le conseiller suit aussi les écoles communautaires qui ne reçoivent pas de subvention de l'USAID (il y en a 84 dans la région de Ségou). Il reçoit aussi les demandes de villages qui sont désireux d'ouvrir une école communautaire et est à préparer un projet de subvention qui couvrira l'ouverture de 10 à 15 écoles communautaires. Ce sont des personnes très motivées qui ont adressé leur demande à ce conseiller et qui n'ont pas besoin d'animation sociale pour s'impliquer dans le développement d'une école dans leur village.

Nous allons présenter l'évaluation des réalisations de WE et de SC, suivant les points suivants : la performance de la composante, la qualité du produit livré, la durabilité de la composante, la conjonction de cette composante avec l'Objectif stratégique jeunesse (OSJ) et son articulation avec le plan décennal. Nous allons présenter l'évaluation des réalisations de WE et de SC, suivant les points suivants : la performance de la composante, la qualité du produit livré, la durabilité de la composante, la conjonction de cette composante avec l'Objectif stratégique jeunesse (OSJ) et son articulation avec le plan décennal.

Nous allons présenter l'évaluation des réalisations de World Education et de SAVE the Children, suivant les points suivants : la performance de la composante, la qualité du produit livré, la durabilité de la composante, la conjonction de cette composante avec le plan stratégique Jeunesse (PSJ) et son articulation avec le plan décennal. Nous allons présenter l'évaluation des réalisations de World Education et de SAVE the Children, suivant les points suivants : la performance de la composante, la qualité du produit livré, la durabilité de la composante, la conjonction de cette composante avec le plan stratégique Jeunesse (PSJ) et son articulation avec le plan décennal. Nous allons présenter l'évaluation des réalisations de World Education et de SAVE the Children, suivant les points suivants : la performance de la composante, la qualité du produit livré, la durabilité de la composante, la conjonction de cette composante avec le plan stratégique Jeunesse (PSJ) et son articulation avec le plan décennal. Nous allons présenter l'évaluation des réalisations de World Education et de SAVE the Children, suivant les points suivants : la performance de la composante, la qualité du produit livré, la durabilité de la composante, la conjonction de cette composante avec le plan stratégique Jeunesse (PSJ) et son articulation avec le plan décennal. Nous allons présenter l'évaluation des réalisations de World Education et de SAVE the Children, suivant les points suivants : la performance de la composante, la qualité du produit livré, la durabilité de la composante, la conjonction de cette composante avec le plan stratégique Jeunesse (PSJ) et son articulation avec le plan décennal.

3. L'évaluation de la performance de WE

3.1 La construction d'écoles et de salles de classe (WE)

Cette ONG s'était donné comme objectifs de construire entre 1995 et 1998 un total de 460

écoles (1380 salles de classe nouvelles) dans la Région de Koulikoro et de 40 nouvelles écoles (120 salles de classe) à Bamako comme l illustrent les tableaux 8 et 9 qui suivent.

Tableau 8. Nombre de nouvelles écoles et salles de classe, Région II : 460 écoles

Date cible	Nouvelles Écoles	Nouvelles salles de classe	Classes Ajoutées	Nouveaux Élèves	Accroissement Des inscriptions
10/95	10	30	-	500	
12/95	32	96	-	1 600	
9/96	124	372	-	6 300	
9/97	168	504	42	10 500	
9/98	126	378	126	12 600	14%

Un problème se pose : c'est le rapport des effectifs par salle de classe, ("*ratio: students/classroom*"). En effet, les calculs pour chaque année se répartissent comme suit :

Tableau 9. Calcul du rapport des élèves par salle de classe depuis 1995-1998

Nouvelles salles de Classe	Nouveaux élèves	Élèves/salles de classe	Total cumulé des nouvelles salles de c.
30	500	17	30
96	1 600	17	126
372	6 300	17	498
504	10 500	21	1002
378	12 600	33	1380
1380	31500	23	

En d'autres termes, WE projetait d'ouvrir des salles de classe dans lesquelles il y aurait tout au plus une vingtaine d'élèves. Signalons que ce rapport est excessivement faible. Les classes des écoles publiques comptent au Mali plus de 50 élèves en moyenne. Les classes des écoles de la ville de Bamako ont des moyennes encore plus élevées. SC par contre projetait de créer deux groupes de 30 élèves dans chaque salle de classe. Le rapport projeté élèves/salle de classe de WE est conséquemment trois fois plus faible que celui de SC. Comme la subvention vise principalement l'accroissement du taux global des inscriptions des élèves dans une région, le rapport choisi par WE semble très faible et timoré. Le même coefficient (17 élèves par classe) s'applique aux projections du tableau 10 qui concerne les écoles communautaires du District de Bamako. Les coefficients des deux dernières années des réalisations de WE (1996 et 1997) sont supérieurs au coefficient théorique moyen (23) adopté en 1995. En effet, ils sont respectivement 27 (1996) et 28 (1997). Cette divergence nous permet de signaler deux points importants :

1. Il ne semble pas que WE ait choisi un facteur très peu rationnel en comparaison de SC qui a précisé qu'un groupe comptait 30 élèves et qu'une salle classe réunissait deux groupes, donc 60 élèves et qu'une école comptait trois classes. WE a adopté le concept de trois salles de classe par école mais pas le rapport de 60 élèves par salle de classe. Cette "anomalie" introduit de fait une fausse impression. En regardant les

chiffres, le lecteur conclut à première vue que l'accroissement est très bon. Le recrutement passe de 500 élèves en 1995 à 31 500 en 1998. C'est très impressionnant. Mais, si on applique la règle de 60 élèves par salle de classe retenue par SC, alors on trouve un énorme déficit. En effet, si l'on multiplie 1380 salles de classe projetées par 60 élèves le résultat final donne 82800. WE aurait dû théoriquement faire une projection de recrutement de **83 000** nouveaux élèves en 1998 plutôt que de **31 500**. La différence au niveau des résultats attendus est tout de même énorme. Cette observation conduit à pondérer le rendement de WE en termes de recrutement d'élèves.

2. L'engagement de WE approuvé par l'octroi du contrat était donc au minimum deux fois moins (2,6) élevé que ce que l'USAID aurait dû normalement attendre de cette agence d'exécution. Il est surprenant que les officiers de USAID/Mali qui ont approuvé le projet de WE et octroyé le contrat en 1995 n'aient pas analysé ces projections et porté attention aux données projectives de la proposition de WE.

Tableau 10. Nouvelles écoles et salles de classe (Bamako) : 40 écoles et 120 classes

Date cible	Nouvelles Écoles	Nouvelles salles de classe	Classes Aioutées	Nouveaux Élèves	Accroissement Des inscriptions
12/95	3	9	-	150	
9/96	15	45	-	750	
9/97	11	33	-	550	
9/98	11	33	-	550	
Total	40	120	0	2000	3%

Le tableau 11 produit par WE dans ses commentaires¹ à la suite de sa lecture de la première version du rapport d'évaluation⁶¹ cumule les réalisations année par année, à partir des indicateurs de progrès relatifs aux constructions de salles de classe et au recrutement de nouveaux élèves. Nous y avons ajouté des lignes donnant les coefficients décrivant les effectifs de chaque classe.

Tableau 11. Indicateurs de progrès réalisés par WE depuis 1995 à 1997

⁶¹ Dans son rapport du 31 décembre 1996, WE faisait état des constructions réalisées.

	Objectifs finaux, Déc. 98	1995		1996		1997		Progrès en % par rapport à OF	
		Obj.	Réal.	Obj.	Réal.	Obj.	Réal.		
Koulikoro									
Nouvelles classes construites (salles de classe)	500	10+32	0	124	103	168	190	58,6%	
	1 500	10+32	0	124 ⁶²	296	168+42 ⁶³	570	62,75%	
Nouvelles écoles ouvertes	500	10+32	28	124	121	168	187	67,2%	
Recrutement d'élèves	31 500	500 + 1600	1992	6300	8695	10500	16207	83,37%	40% filles
Rapport élèves/salle de c.	21		24		29		28		
Bamako									
Nouv. classes construites	40	3	0	15	0	11	1	3%	
(salles de classe)	120	9	0	45	0	33	2	2%	
Nouvelles écoles ouvertes	40	3	3	15	5	11	3	28%	
Recrutement d'élèves	2000	150	348	750	323	550	522	60%	48% filles
Rapport élèves/salle de c	17		???		???		???		

L'analyse des données du tableau 11 permet de voir que WE atteint bien, dans le cas de la région de Koulikoro, les objectifs fixés pour les années 1996 et 1997 en termes de salles de classe ouvertes. En effet, WE a réussi à ouvrir 950 salles de classe (depuis 1995) sur les 1002 projetées : WE à la fin de 1997 atteint donc 95% de cet objectif. Par contre dans le District de Bamako, le succès est moins évident : WE a "ouvert" 11 écoles sur les 40 projetées (27,5% de l'objectif) mais n'a pu faire construire qu'une seule école sur les 40 projetées (soit 2,5%). WE ne réussissant pas à faire construire des écoles communautaires semble avoir adopté l'alternative de location de salles. Devant la difficulté de créer des écoles communautaires à Bamako, WE a décidé de se replier sur la région de Koulikoro et n'a pas pu trouver de stratégie efficace pour résoudre le problème d'implantation d'écoles communautaires dans Bamako.

Quant au recrutement des élèves, c'est l'illusion de la réussite qui prévaut. En effet, comme il a été expliqué plus haut, le rapport de 17 élèves par salle de classe adopté par WE dans sa planification est tellement faible que les réalisations effectives paraissent un succès : on constate en effet une moyenne de 28 élèves par classe (26850/950) légèrement plus élevé (1,2) que le facteur annoncé (31500/1380) soit 23 élèves/classe. Il s'agit de comparer ce rapport 28 de WE avec celui déclaré en 1996 par SC (60 élèves par salle de classe) pour voir que la performance réelle de WE au plan du recrutement des élèves est grosso modo près de la moitié seulement de celui de SC. Il reste que mathématiquement parlant WE dépasse l'objectif annoncé, ce dépassement étant dû comme nous l'avons expliqué au choix d'un indice (23) initial faible tout à fait en deçà de la norme.

3.2 La mobilisation sociale faite par WE

Le tableau 12 expose les données relatives au progrès des activités de mobilisation sociale (formation des APE) de WE. Ce tableau a été transmis par WE, suite à sa lecture de la version préliminaire du rapport d'évaluation, les données antérieures tirées du tableau des indicateurs de progrès (p. 5 du rapport de WE) ayant été jugées incomplètes.

Tableau 12. Mise en place des APE : progrès réalisés, en fonction des objectifs (WE)⁶⁴.

⁶² Il y a ici une erreur de la part de WE. Il faudrait lire 372 salles de classe (une école compte 3 salles.)

⁶³ Même erreur : il faut lire ici 630 classes, soit (168+42)*3

⁶⁴ Données provenant des commentaires fournis par WE. Il a été impossible d'obtenir le rapport d'activités

	Objectifs	1995		1996		1997	
	déc. 98	Objectifs	Réalisations	Objectifs	Réalisations	Objectifs	Réalisations
Développement des organisations	500	élues 42 Koro 3 Bko	Élues 42 Koro 3 Bko	élues 124 Koro 11 Bko	élues 139	élues 168 Koro	
Améliorer le niveau des parents dans la gestion écoles et	460 Koro 40 Bko	Formées 42 Koro 3 Bko	Formées 42 Koro 3 Bko	Formées 124	Formées 139 Koro 3 Bko	Formées 168 Koro 11 Bko	Formées 300 Koro
la communication avec le par la formation d'APE		Toutes les APE formées entretiennent des relations					
Fédérations primaires		2 en voie d'être élues et					

Les objectifs de formation et d'élection des APE ou Comité de gestion des écoles sont atteints complètement en 1995, en 1996 et en 1997. On ignore cependant si le tableau 12 intègre ou non les résultats de la subvention antérieure qui visait précisément la formation d'APE à ceux de la subvention de 1995, constitutive de la composante EC, objet de la présente évaluation. En d'autres termes, il est difficile de savoir, faute d'informations suffisantes, si les résultats atteints sont attribuables uniquement à la dernière subvention.

4. L'évaluation de la performance de SC

4.1 La construction d'écoles et de salles de classe (SC)

Le premier objectif de SC était, en 1995, d'ouvrir 150 écoles de village dans l'arrondissement de Bougouni et les autres dans celui de Yanfolia selon la programmation suivante :

96 écoles, fin de l'an 1	5760 élèves
276 écoles, fin de l'an 2	16560 élèves
540 écoles, fin de l'an 3	33360 élèves
740 écoles, fin de l'an 4	50160 élèves

Son deuxième objectif était de former 12 ONG maliennes qui opéreraient dans les arrondissements de Bougouni et de Yanfolia. La stratégie du projet était de confier à 4 ONG (groupe A) avec lesquelles elle travaillait déjà la tâche d'atteindre l'objectif de 20 écoles chacune (en ajoutant 16 nouvelles aux 4 déjà existantes financées par les subventions accordées antérieurement par USAID). Entre-temps, SC formerait le groupe d'ONG B. Ces ONG se chargeraient d'ouvrir 4 écoles dès la première année de démarrage. La deuxième année les ONG du Groupe A créeraient 25 écoles chacune, et les B, 16. Le groupe C serait alors formé et

de 1997 tant de la part de WE que de celle de USAID/Mali. D'ailleurs, USAID/Mali ne semblait pas détenir de copies des rapports antérieurs produits par SC et WE que nous avons sollicités dès la première rencontre avec l'équipe de USAID/Mali à plusieurs reprises et ce jusqu'au dernier jour de la mission. WE ne nous a pas fourni non plus son rapport d'activités de l'année 1997. Nous n'avons pas eu non plus les rapports financiers. Il est donc impossible de faire une estimation de l'efficacité des dépenses engendrées par les deux ONG (WE et SC) par rapport aux résultats obtenus jusqu'ici.

entraîné et aurait à ouvrir 4 écoles par ONG, la première année de son démarrage. Durant la troisième année, le même manège reprend : les A encadrent 70 (25 nouvelles) écoles, les B : 45 écoles (25 nouvelles aussi) et les C : 18 écoles.

Les tableaux qui suivent illustrent la stratégie adoptée par SC pour l'implantation des écoles communautaires selon le schéma expliqué dans le paragraphe précédent. Mais, en réalité, les tableaux font la projection du **nombre de salles de classe** (1 salle de classe = 2 groupes de 30 élèves). SC entretient une confusion dans le texte de la présentation de sa proposition, car, au début du texte, SC définit l'école comme l'unité comptant deux salles de classe ou 120 élèves. Mais plus loin dans le texte, les tableaux 13 à 16 présentent une planification du nombre de salles de classe et non d'écoles, comme le laissait entendre, en amont, la stratégie d'implantation.

Tableau 13. Plan d'implantation des salles de classe (EC) en 1995-96

Crées 95-96	GR1	GR2	GR3	GR4	GR5	GR6	TOTAL
SC	29	20	22	4			75
ONG"A"	64	16					80
ONG"B"	16						16
ONG"C"	0						0
TOTAL	109	36	22	4	0	0	171

Tableau 14. Plan d'implantation des salles de classe (EC) en 1996-97

Crées 96-97	GR1	GR2	GR3	GR4	GR5	GR6	TOTA
SC	25	29	20	22	4		100
ONG"A"	100	64	16				180
ONG"B"	64	16					80
ONG"C"	16						16
TOTAL	205	109	36	22	4	0	376

Tableau 15 Plan d'implantation des salles de classe (EC) en 1997-98

Crées 97-98	GR1	GR2	GR3	GR4	GR5	GR6	TOTA
SC	25	25	29	20	22	4	125
ONG"A"	100	100	64	16			280
ONG"B"	100	64	16				180
ONG"C"	64	16					80
TOTAL	289	205	109	36	22	4	665

Tableau 16. Plan d'implantation des salles de classe (EC) en 1998-99

Crées 98-99	GR1	GR2	GR3	GR4	GR5	GR6	TOTA
SC	29	25	25	29	20	22	150
ONG"A"	0	100	100	64	16		280
ONG"B"	100	100	64	16			280
ONG"C"	100	64	16				180
TOTAL	229	289	205	109	36	22	890

Une autre erreur ou ambiguïté s'introduit. De fait, la colonne du total des tableaux 13 à 16 introduit une erreur constante. Cette colonne dès le tableau 13, compte les réalisations des écoles construites entre 1992 et 1995 avec les nouvelles écoles de la subvention débutant en 1995. La présentation donne l'impression que la subvention, en fin de parcours, aura permis la construction d'un total de 890 écoles. Mais, c'est faux. En réalité, la subvention ne servira qu'à la création de 837 "salles de classe" dénommées faussement "écoles". Il y a donc une différence de 53 unités (déjà construites) que la présentation ne signale pas. De plus ce ne sont pas des écoles mais des salles de classe. Si l'on applique la définition opérationnelle proposée par SC qu'une école compte au minimum 3 salles de classe, le projet ne générera que 284 écoles. Si les réalisations étaient vraiment des écoles, l'objectif final serait une cible de 150 660 élèves⁶⁵ au lieu de 50 000. Dans le cas du texte de la proposition de SC pour obtenir la subvention de 1995 tout comme dans celui de WE, l'analyse permet de déceler des erreurs qui ont un effet négatif sur le rendement ou la performance réelle des ONG subventionnées. En effet, le glissement d'école à salle de classe dans les tableaux de planification de SC et l'utilisation d'un facteur faible ("ratio" 17 élèves par classe) dans le tableau de planification de WE aboutissent à des projections d'effectifs scolaires trois fois plus faibles qu'ils ne devraient l'être. Les tableaux ci-dessous exposent les résultats attendus.

Tableau 17. Implantation des écoles communautaires entre septembre 95 et oct. 96

Crées 95-	GR1	GR2	GR3	GR4	GR5	GR6	Écoles	TOTAL
SC	29	20	22	4			34	75
ONG"A"	64	16					64	80
ONG"B"	16						16	16
ONG"C"	0						0	0
TOTAL	109	36	22	4	0	0	114	171

Tableau 18. Implantation des écoles communautaires entre septembre 96 et oct. 97

Crées 96-97	GR1	GR2	GR3	GR4	GR5	GR6	Écoles	TOTAL
SC	25	29	20	22	4		25	100
ONG"A"	100	64	16				100	180
ONG"B"	64	16					64	80
ONG"C"	16						16	16
TOTAL	205	109	36	22	4	0	205	376

Tableau 19. Implantation des écoles communautaires entre septembre 97 et oct. 98

Crées 97-98	GR1	GR2	GR3	GR4	GR5	GR6	Écoles	TOTAL
SC	25	25	29	20	22	4	25	125
ONG"A"	100	100	64	16			100	280
ONG"B"	100	64	16				100	180
ONG"C"	64	16					64	80
TOTAL	289	205	109	36	22	4	289	665

⁶⁵ C'est le produit de 60*3*837

Tableau 20. Implantation des écoles communautaires entre septembre 98 et oct. 99

Crées 98-99	GR1	GR2	GR3	GR4	GR5	GR6	Écoles	TOTAL
SC	29	25	25	29	20	22	29	150
ONG "A"	0	100	100	64	16		0	280
ONG "B"	100	100	64	16			100	280
ONG "C"	100	64	16				100	180
TOTAL	229	289	205	109	36	22	229	890
Total des écoles nouvelles prévues entre 1995 et 1999 =							837	

Cette discussion de la présentation des données dans les tableaux antérieurs est utile pour deux motifs : 1) elle permet de voir que la subvention vise la création de **837 salles de classe** et non pas de 890 ; 2) elle permet de mieux estimer la performance réelle de SC en termes de salles de classe construites. En réalité, SC atteint parfaitement les objectifs de son plan **quand il s'agit de salles de classe**, comme nous le verrons maintenant en gardant présent à l'esprit que **l'objectif initial réel** de la première année est de **114 salles de classe**.

Le document intitulé Journée de Réflexion du 26 au 30 / 08 / 1996 ainsi que le Rapport annuel, octobre 1995 - septembre 1996, présente un tableau des résultats de la première année d'exercice. Le tableau 17 donné plus haut prévoyait qu'il y aurait 114 "écoles" nouvelles construites en 1995-96. En fait, le total réalisé atteint exactement cet objectif. Donc succès à 100%.

Tableau 21. "Écoles" réalisées en 1995-96, par SC et ses ONG satellites⁶⁶, Cercles de Kolondiéba, Bougouni et Yanfolia⁶⁷.

Cercle	Arrondissement	ONG	Groupe	Nombre	Object %	de
Kolondiéba	Cental	SCF	SC	10		
	Fakola	``	SC	6		
	Kadiana	``	SC	6		
	Kébila	``	SC	6		
	Tousséguéla	``	SC	6		
	Total Cercle	6	1		34	
Bougouni	Central	Gads	A	12		
	Farangouaran	Gads	A	4		
	Garalo	ASG	A	4		
	Manankoro	ASG	A	12		
	Koumantou	CRADE	A	12		
	Sanso	CRADE	A	4		
	Zantiébougou	AMPJ	A	16		
Total Cercle	7	4		64⁶⁸		
Yanfolia	Central	CRADE-	B	4		
	Doussoudiana	GRAT	B	4		
	Kalana	AID-MALI	B	4		
	Siékorolé	PADI	B	4		

⁶⁶ Les noms des ONG maliennes partenaires ne sont pas indiquées dans le rapport.

⁶⁷ Ce tableau est tiré du rapport de SC. Il faut lire **salles de classe** et non écoles.

⁶⁸ Le total présenté devrait être 118 ÉC dans le tableau récapitulatif de SC : le total du Cercle de Bougouni donne 68 et non pas 64, comme on peut le lire dans le rapport annuel de SC.

Total Cercle	4	4	16		
Total général	16	9	114	114	100 %

Quant à la construction des salles de classe, on peut conclure que la performance de SC (100%) est excellente (et celle de WE très élevée (95%)). Cet objectif impliquait le recrutement de nouveaux élèves. Le total visé pour 1995-96 était de 60 élèves par classe. Pour les 114 classes, les effectifs devaient atteindre le total de 6840 élèves (60* 114)⁶⁹. En fait, ces 114 classes regroupent 6711 enfants, soit 98% du nombre prévu. En conclusion, on peut observer que le total par classe (60 élèves) est atteint à 98%. Un autre élément très positif s'ajoute aussi au succès de SC. C'est l'atteinte de son objectif de parité filles/garçons. À la fin de la première année, les écoles de SC comptent 3373 filles pour 3338 garçons. Les résultats de la seconde année (1996-97) sont excellents aussi et dépassent les objectifs prévus. Le nombre de salles de classe nouvelles réalisées est de 215 par rapport aux 205 prévues. Les inscriptions projetées étaient de 6189 élèves nouveaux. Si l'on établit l'estimation en tenant compte du rapport entre les prévisions initiales *incluant les résultats atteints avant la subvention de 1995* et les résultats réalisés, ce nombre devient (6189*98%) 6060 élèves. Comme les documents produits par SC ne séparent pas les nouvelles inscriptions des inscriptions antérieures à 1995, nous aboutissons à une estimation qui n'est pas une donnée certaine. Mais indépendamment des ambiguïtés que nous venons de signaler au plan de la présentation des données, les résultats atteints par SC et ses ONG partenaires, en termes de classes et d'effectifs réels coïncident avec les résultats prévus (planification de 1995-98).

Pour atteindre ses objectifs relatifs à la construction des salles de classe, il était prévu que SC agirait avec l'appui d'ONG locales, en formant les membres de deux autres groupes d'ONG (groupe B et groupe C), le groupe A étant déjà opérationnel. Le groupe B devait comprendre 4 ONG additionnelles. Le groupe B et C ont été créés et sont devenus opérationnels suivant la programmation annoncée. Ceci est aussi un élément dénotant le succès de SC dans la réalisation de son programme.

4.2 La mobilisation sociale faite par (SC)

Le projet de SC comptait, tout comme celui de WE, l'objectif de mobilisation sociale des collectivités autour d'un projet d'école communautaire. Cet objectif a aussi été atteint, comme le laisse voir le tableau antérieur, car les constructions de salles de classe nécessitent l'implication préalable des parents et de la communauté dans le projet d'école. Nos rencontres dans divers villages nous ont permis d'observer combien les populations interrogées semblaient motivées et désireuses de perfectionner leur école.

5. La qualité des extrants produits par WE et SC

WE et SC ont tenté d'assurer un enseignement de qualité dans les salles de classe ouvertes sous leur impulsion. Cette recherche de la qualité se manifeste par diverses mesures :

⁶⁹ Le texte utilise les deux symboles mathématiques suivants : * pour le signe de multiplication et / pour la division. L'usage de ces symboles est devenu courant depuis l'avènement de la programmation informatique.

5.1 Un comité de gestion de l'école

La sensibilisation des membres de la communauté conduit à la création et à l'élection d'un groupe de personnes constituant un comité de gestion de l'école. Ce comité a pour fonctions de veiller à la construction de l'école, à son entretien et à son agrandissement (ajout de nouvelles classes), de recueillir et de gérer les fonds nécessaires au fonctionnement de l'école (salaire ou motivation de l'enseignant).

5.2 Animation communautaire par le comité de gestion

Le comité de gestion agit aussi auprès de tous les autres membres du village et en particulier auprès du chef du village et des autres associations le cas échéant.

5.3 Nombre d'APE mises sur pied

Depuis 1995 jusqu'au mois de décembre 1997, par ses propres actions sur le terrain et par celles des ONG participantes SC a **mis sur pied 215 APE**. Elle dépasse l'objectif qui était de 205. Elle avance donc plus rapidement que prévu. Elle a aussi donné de la formation aux membres de ce comité afin qu'ils puissent accomplir les tâches décrites plus haut. Les résultats de WE sont très significatifs aussi : cette ONG a réussi à former 481 APE par rapport aux 460 attendues 105% dans la région de Koulikoro et 6 sur les 40 prévues dans le District de Bamako. WE dépasse son objectif dans la région de Koulikoro mais non pas dans Bamako.

5.4 Responsabilisation des ONG maliennes partenaires

WE et SC ont aussi contribué durant le processus de développement du projet d'écoles communautaires à rendre les **ONG maliennes partenaires responsables** et efficaces. SC a formé deux groupes (B et C) de 4 ONG. Les actions de formation d'ONG partenaires de la part de WE englobent moins d'ONG. SC avait en plus une stratégie visant à accroître progressivement la responsabilité en la ventilant sur deux ans : chacune devait ouvrir 4 écoles la première année puis 16 la suivante. Ce n'est pas le cas de WE. Il semble que SC affiche un souci opérationnel plus poussé. WE a connu des difficultés d'implantation des écoles communautaires dans le District de Bamako. De fait, les tableaux fournis par l'ONG laissent voir que les objectifs fixés pour Bamako n'ont pas été atteints. Il semble que le milieu urbain ne soit pas aussi propice à la création d'écoles communautaires que ne le sont les zones rurales. Dans une rencontre à Bamako, les inspecteurs de la DRE de Bamako ont signalé que l'implantation des écoles communautaires était difficile. Ces difficultés sont attribuables principalement aux problèmes liés à l'obtention d'un terrain pour construire l'école. Il semble d'autre part que les parents, en général des locataires, changent de quartier facilement. La population étant plus instable, il devient alors difficile de mobiliser les bonnes volontés autour d'un projet d'école communautaire. Remarquons qu'en cours de route WE semble avoir décidé de modifier ses objectifs initiaux en réduisant le nombre d'écoles communautaires à ouvrir dans le District de Bamako⁷⁰ et en déplaçant ses cibles dans la région de Koulikoro. Mais cette

⁷⁰ Entretien avec M. Touré de WE.

décision ne se reflète pas dans les tableaux faisant état de ses activités en 1996 et en 1997.

5.5 La formation et le perfectionnement des enseignants recrutés

La formation et le perfectionnement des enseignants, ainsi qu'un encadrement et un suivi régulier de ceux-ci est un élément du dispositif mis en place par WE et SC pour assurer un enseignement de qualité.

WE a demandé à la DRE de Koulikoro de donner des **stages de formation aux enseignants** recrutés dans ses écoles. SC a compté sur un schéma plus complexe. Elle a fait appel à l'IPN pour que cet institut s'occupe de la formation de ses formateurs de formateurs. Des stages de formation ont été organisés pour les nouveaux enseignants avec la participation de spécialistes de l'IPN. Certains conseillers pédagogiques de la région ou de l'inspection ont aussi participé à ces stages de formation. Les enseignants que nous avons observés conservent une approche très classique. Ils questionnent les élèves et les font répéter les phrases écrites au tableau. Leur formation pédagogique est faible. Ils ne savent pas comment utiliser des procédés de pédagogie active. Ils ne donnent pas d'exemples tirés de l'environnement ni ne font de transferts des concepts à des applications concrètes de la vie courante. Cette capacité de transfert est à développer chez les enseignants si l'on veut qu'ils préparent les jeunes à devenir des citoyens productifs et pleins d'initiative. En fait, ils manifestent beaucoup de bonne volonté et de dévouement. Mais leur formation générale et pédagogique reste excessivement précaire, la plupart étant de néoalphabètes. Dans les écoles communautaires, si on enregistre un niveau acceptable de français chez les enseignants de WE, il reste que SC a beaucoup à faire pour la formation de ses enseignants faibles en français ou néoalphabètes.

5.6 Le curriculum scolaire

WE a adopté le curriculum en usage dans les écoles publiques. SC a préféré créer un curriculum qui se voulait plus adapté aux réalités socio-économiques. Elle a consulté de nouveau l'IPN afin d'harmoniser son programme avec celui en cours dans les écoles publiques et aussi pour ménager une passerelle avec les classes régulières. Un spécialiste de l'IPN a été chargé de produire des fiches de préparation des leçons servant aux enseignants des écoles communautaires. Les fiches manuscrites ont été photocopées et distribuées aux enseignants. Elles font l'objet d'une saisie et seront imprimées dans la prochaine année. La mise en page est terminée pour les deux premières années. L'équipe d'évaluation a eu l'occasion d'examiner les fiches. Elles sont certes un outil fort utile et il faut louer SC de ses efforts pour doter ses enseignants d'un minimum d'outils pédagogiques. Cependant nous avons noté que les fiches servant aux enseignants étaient plutôt médiocres quant à leur contenu et quant aux exercices, travaux ou questions à poser aux enfants. *Elles n'incitent pas l'enseignant à faire usage de méthodes actives.* Il y a un gros travail à faire pour doter les enseignants d'instruments valables et pertinents quant à leur contenu et aux méthodes proposées. Il faut aussi que les enseignants puissent se sentir un peu plus libres vis-à-vis l'usage de ces fiches. On les sent prisonniers de ce matériel *et ils ont d'ailleurs avoué qu'ils n'osaient pas s'éloigner des consignes et exemples.* Cette servilité des maîtres est en contradiction avec l'esprit et les principes d'une pédagogie active dont ils doivent devenir les promoteurs. Les critiques faites ne s'adressent pas aux

enseignants comme tels qui restent héroïques en travaillant le mieux possible dans un grand dénuement: Ils ont peu de moyens et pas d'outils personnels pour se perfectionner et acquérir des connaissances générales qui les rendraient plus performants dans leurs interventions pédagogiques.

5.7 La passerelle

Il faut aussi féliciter SC et WE de se préoccuper du passage des sortants des écoles communautaires. Ce problème ne relève pas uniquement de ces deux ONG. Il est un problème que doit résoudre le nouveau programme de l'enseignement fondamental. Comme la durée du fondamental comprendra éventuellement huit années, des aménagements seront à prévoir pour permettre au curriculum des écoles communautaires de s'accorder parfaitement avec celui de toutes les écoles du système d'enseignement. Ces écoles, suivant les politiques préconisées par le PRODEC, deviendront des écoles communales à mesure que la décentralisation aura pu se matérialiser et couvrir parfaitement l'organisation régionale et locale des écoles et établissements scolaires.

SC a déjà participé à des échanges avec l'IPN pour harmoniser son programme avec le programme officiel des écoles publiques. Il serait bon que SC se colle davantage à la DRE et aux inspections afin de s'appuyer sur ces organismes pour obtenir l'expertise qui lui faut (ce qui n'exclut pas qu'elle puisse aussi recourir aux services de l'IPN, mais peut-être par le truchement des Inspections). Les conseillers pédagogiques de Bougouni ont fait part d'une certaine déception parce que des spécialistes de l'IPN travaillaient pour SC qui aurait pu avoir recours à eux. Le principe de la décentralisation suppose dans des actions de consultation de ce type que SC s'appuie d'abord sur les inspections ou la DRE et ensuite sur les organismes nationaux.

5.8 La supervision pédagogique par une équipe de superviseurs formés par les ONG

Les deux ONG méritent des félicitations en ce qui concerne la mise en place d'un **système de supervision pédagogique**. Leurs conseillers visitent régulièrement les enseignants et les suivent. Cet encadrement est à mettre au crédit des écoles communautaires. Les ONG dotent les superviseurs de motos qui rendent leurs déplacements faciles et efficaces. Il faut aussi mettre au crédit des ONG les demandes de supervision adressées aux inspecteurs et aux conseillers pédagogiques des inspections et aux Directions Régionales. SC a fourni deux motos à des conseillers pédagogiques de Bougouni afin de les impliquer dans le suivi de ses écoles communautaires. WE, l'an dernier, avait accordé un montant à la DRE de Koulikoro pour obtenir un suivi de la part des conseillers. Ce suivi s'est fait, grâce aux moyens consentis, mais cette année, le même geste n'ayant pas été posé, les conseillers n'ont pas continué spontanément les visites. Il semble que les Inspections de Bougouni soient bien disposés à l'égard du suivi des enseignants des écoles communautaires. Il reste important que les villages prennent conscience qu'ils doivent faire pression et exiger des visites régulières de la part des Inspections. Ce point a été discuté avec eux lors de la visite des écoles et villages. Les ONG doivent mobiliser les populations par rapport à ce point qui est un de leurs objectifs (communication avec les instances pédagogiques du bas vers le haut). Remarquons que les conseillers pédagogiques ont fait certaines visites mais trop rares pour être efficaces.

5.9 La formation donnée aux superviseurs

Les superviseurs semblent très dévoués et attentifs aux besoins des enseignants. Ils semblent avoir reçu une formation minimale. Comme certains ne sont pas des enseignants de carrière, il est normal qu'ils aient de la difficulté à devenir des conseillers efficaces aptes à observer les lacunes d'un enseignant et à lui donner des exemples, faire des démonstrations ou proposer des conseils judicieux. Un programme de formation continue est à prévoir, sinon, il faudrait obtenir une collaboration plus efficace des inspections afin qu'elles couvrent d'office les écoles communautaires. WE a formé son personnel et les membres des ONG partenaires⁷¹, (en technique d'animation et de formation d'adultes).

5.10 Le matériel pédagogique

Les enseignants dans toutes les écoles avaient de grandes règles de plastique, certains disposaient en plus d'une équerre et d'un rapporteur d'angles. Les enfants possédaient des cahiers d'exercices et des manuels de lecture ainsi que des petites fournitures (une ardoise et de la craie par exemple). SC a consacré un bon montant pour équiper ses écoles de matériel didactique élémentaire. SC a fait appel aux agents de l'IPN pour la conception de son matériel didactique. Ce matériel pourrait mieux aider les enseignants s'il était accompagné d'un guide pédagogique.

5.11 L'environnement pédagogique

Les murs des classes sont quasi nus. Peu d'affiches sur les murs ou d'images. L'environnement est très dépouillé. Il conviendrait d'inciter les enseignants à décorer les murs, à apporter dans la classe des objets de la nature et à s'en servir pour enseigner les termes et les concepts. Les ONG ont un grand souci d'améliorer la qualité du matériel pédagogique. Un programme plus soutenu pourrait créer des écoles plus dynamiques. Présentement, les salles de classe sont dynamiques mais très dépouillées. L'environnement physique de l'école mérite aussi une plus grande attention. Actuellement, les espaces autour de l'école ressemblent à des terrains vagues sans aménagement aucun : pas de plantes, ni d'arbres, ni de fleurs. Les enfants et les enseignants peuvent tirer des leçons pratiques sur le respect et le soin à apporter à l'environnement en travaillant ensemble à créer autour de l'école un milieu de vie plus agréable et plus esthétique. Une des écoles visitées avait créé un petit jardin scolaire à une centaine de mètres de l'école qui comptait deux salles de classe.

5.12 La parité des filles et des garçons

La parité est atteinte à 100% dans les écoles communautaires de SC et un peu moins (40%) dans les écoles de WE. Les communautés interrogées se sont montrées très désireuses de voir

⁷¹ Il a formé aussi les membres des APE en planification, et en gestion de leur environnement

les filles réussir à l'école. Les mamans ont indiqué qu'elles libéraient leurs filles de corvées de sorte qu'elles puissent étudier et réussir. Pourtant on ignore quel pourcentage des enfants scolarisables reçoivent effectivement les écoles communautaires. La mission n'a pas reçu d'informations faisant la comparaison entre la population scolarisable et les effectifs scolarisés. La mission a observé de nombreux enfants qui n'étaient pas en classe lors de la visite, sans pouvoir apprécier ce phénomène.

5.13 La mesure et le suivi des rendements scolaires dans les écoles communautaires

SC fait passer des tests de rendement dans les différentes matières. C est un indice de son engagement à produire un enseignement de qualité. D autre part, une enquête récente par l'IPN et SC compare le rendement des élèves des classes publiques et celui des classes communautaires. Les résultats indiquent que les élèves des écoles de village ont un niveau plus élevé en lecture que celui des élèves des classes publiques. Les niveaux sont sensiblement équivalents en mathématiques. Au plan de la personnalité les élèves des écoles communautaires sont plus épanouis. Ces résultats sont réconfortants pour les écoles communautaires de SC parce qu'elles permettent de penser qu'elles font aussi bien que les écoles publiques. Cela est vrai. Mais les écoles publiques sont faibles et l'enseignement qui s'y donne est médiocre. Les parents se sont plaints du piteux état de l'enseignement fondamental durant la consultation élargie. Il faut conséquemment se méfier de cette comparaison et penser que les écoles communautaires sont performantes parce qu'elles valent un peu mieux, sur certains points, que les écoles publiques fondamentales.

6. Évaluation de la durabilité de la composante EC

La pérennité des actions et réalisations relatives à la composante EC se manifeste par les éléments suivants :

- . Les communautés ont répondu qu'elles voulaient continuer à soutenir leur école financièrement. Certaines songent à l'améliorer (crépir en ciment). Plusieurs projettent d'augmenter le nombre de salles. Elles souhaitent agrandir les bâtiments et porter une meilleure attention à l'entretien.
- . Elles veulent prolonger les enseignements jusqu'en 6^e année.
- . Les comités de gestion suivent attentivement ce qui se passe à l'école : dans un village un enseignant avait été remplacé ; dans un autre, deux enseignantes ne donnant pas satisfaction avaient été mutées comme animatrices dans le centre d'alphabétisation.
- . Les communautés interrogées prennent à cœur la carrière des enseignants recrutés. Plusieurs intervenants dans les villages ont exprimé le souhait que leur enseignant puisse s'intégrer au corps enseignant normal et ils disaient souhaiter pouvoir rémunérer davantage : on qualifiait son salaire actuel de "petite motivation". Les villageois espèrent obtenir un jour un appui de l'état tant au plan de l'infrastructure qu'au plan de la rémunération de leur enseignant.
- . Les communautés veulent que les conseillers pédagogiques des inspections viennent faire le suivi de leurs enseignants.
- . L'école de Dontereke, qui compte six ans d'existence tient bien le coup. Ceci nous permet de penser que les matériaux pourront tenir longtemps s'ils sont suffisamment

- protégés contre les intempéries et font l'objet d'un entretien constant.
- Dans un village, la communauté a indiqué que l'éducation était l'affaire de tous les membres du village. On projette aussi d'utiliser la caisse du village pour équilibrer les comptes de l'école. Les personnes interrogées dans les villages ont conscience qu'il faut une participation et une implication de tous les membres du village (et non pas seulement des parents) dans le développement et l'amélioration de leur école communautaire.

Cette convergence des bonnes volontés est en somme le garant de la pérennisation de cette composante. Elle couronne les intentions des initiateurs des écoles communautaires et marque la justesse de leur vision. Le succès et la pérennisation des écoles communautaires repose sur la collectivité et son engagement à maintenir et à développer son école. Les villages comprennent bien ce principe tout comme celui de la parité de l'éducation pour les filles et les garçons. Ils avouent cependant que les moyens limités dont ils disposent freinent leurs élans et leur désir de mieux faire.

7. L'articulation de la composante avec l'Objectif stratégique jeunesse (OSJ)

Les écoles communautaires visent les jeunes de six à 14 ans et permettent à un plus grand nombre d'enfants de s'inscrire à l'école en facilitant les conditions d'accès. La proximité de l'école, accessible à tous, plaît même si elle est modeste. Les écoles communautaires participent directement à l'objectif principal de l'OSJ et du Plan décennal, pour l'augmenter le taux brut de scolarisation, pour l'autre atteindre 75% en 2008. Il est en 1997 de 40%.

Les EC (surtout celles de SC) ont pour objectif de développer un curriculum préparant l'enfant à la vie, à son insertion dans la vie économique. Actuellement, les programmes scolaires en cours ne le font pas. Dans leur démarche, dans leurs efforts pédagogiques, les EC répondent aussi à certains objectifs du plan stratégique qui est de mieux préparer l'enfant à s'insérer dans la vie active à la sortie de l'école. La composante EC ne vise présentement que les plus jeunes dont l'âge se situe entre 6 et 14 ans. Dans quelques années, les écoles communautaires compteront des milliers d'enfants qui termineront le premier cycle du fondamental. Il importe que USAID signale à SC et à WE d'orienter leurs efforts de sorte que les curriculums, surtout des classes de 5^e et 6^e préparent les jeunes à entrer sur le marché du travail. La maîtrise du français dans les classes préparatoires est donc importante. Cela suppose que les EC pourront pouvoir compter à brève échéance sur des enseignants connaissant bien la langue française. Ceci garantira le succès des élèves passant dans les classes supérieures. Le curriculum de l'enseignement fondamental devra donc être révisé, par exemple, afin de préparer les jeunes filles à résoudre les problèmes courants de santé des nourrissons et des jeunes mamans. L'USAID devrait conséquemment collaborer à l'élaboration du nouveau curriculum scolaire destiné aux écoles "communales" et veiller à ce qu'il corresponde aux objectifs du Plan stratégique Jeunesse. Ce travail devrait servir à renforcer les liens entre le curriculum et les objectifs de santé présents dans l'Objectif stratégique jeunesse.

7. L'articulation de la composante avec le plan décennal (PRODEC)

Il est prévu dans le plan décennal que les écoles publiques se transformeront en écoles communales (supportées par la commune). Les EC entrent dans cette logique. De plus, les EC présentes illustrent ce que pourra être à l'avenir la participation et l'implication des collectivités. Elles préparent le terrain. Les écoles communautaires et les actions de mobilisation des collectivités entreprises par les ONG maliennes tracent la voie et indiquent que la réforme de l'éducation appuyée sur une prise en charge par les collectivités est chose possible.

La régionalisation devrait selon le plan décennal transformer les DRE et les CAP (ex-IEF) en pôles dynamiques du développement du système éducatif d'une région. Les écoles communautaires, présentement, demandent aux inspections et aux conseillers pédagogiques de s'impliquer dans le suivi de leurs enseignants. Cette demande est de nature à renforcer la dynamique d'un partenariat EC- Inspection ou EC - DRE. La réforme de l'éducation proposée par le plan décennal va pouvoir profiter de cette dynamique de la régionalisation qui appuie fortement les écoles communautaires. SC fait déjà des efforts pour harmoniser le curriculum dans ses écoles avec celui du MEB qui sera éventuellement révisé. Les écoles communautaires qui sont très ouvertes joueront probablement un rôle clé dans la mise au point de modules adaptés aux besoins et aux réalités socio-économiques de leur région.

Conclusions

Les termes de référence de la mission demandent aux évaluateurs d'examiner la pertinence du PDEB dans les contextes du Plan décennal de développement de l'éducation et du programme de l'Objectif stratégique jeunesse de l'USAID. La conjoncture a rendu difficile cette analyse puisque le PRODEC n'était pas encore officiellement adopté par le Gouvernement au moment des recherches (24 novembre - 21 décembre, 1997)². Aussi, l'USAID n'avait pas encore développé les objectifs et les stratégies des composantes éducation et insertion socioprofessionnelle des jeunes de l'Objectif stratégique jeunesse à l'époque en question. Néanmoins, l'USAID a exprimé son souhait que la mission fasse des propositions concernant le développement de la future composante éducation du nouveau programme.

Notre première observation est que le PDEB *évolue* vers la durabilité. C'est à dire que le projet a contribué à la production de deux types de résultats permanents :

1. La création de compétences dans certains domaines (par exemple, les noyaux durs de la formation continue, les cellules régionales de toutes les composantes, l'informatisation des DRE) ;
2. L'élaboration d'un modèle d'éducation adapté aux communautés rurales et adaptable aux besoins élargis de la jeunesse (santé, orientation professionnelle, etc.)

Notre deuxième observation est que la participation d'un partenaire étranger comme l'USAID sera nécessaire pendant au moins cinq ans pour assurer l'ancrage des aspects les plus positifs du PDEB dans les pratiques du système éducatif malien. Or, la pérennisation financière de certaines activités est freinée, en partie, par la structure du budget de fonctionnement du MEB. L'absence de lignes budgétaires réservées à certaines activités empêche la prise en charge (même partielle) par le MEB d'activités comme le suivi et l'évaluation.

Nous présentons, en second lieu, nos principales conclusions relatives aux composantes du projet et au rôle de l'USAID.

1. Première conclusion : la pertinence de toutes les composantes

L'équipe d'évaluation trouve que les *thèmes* des six composantes du PDEB sont tous pertinents dans les contextes du Plan décennal de développement de l'éducation et du programme de l'Objectif stratégique jeunesse de l'USAID. Le bilan de ses observations générales est comme suit :

- Les réalisations du PDEB sont généralement positives et souvent innovatrices ; en conséquence, elles mériteraient d'être incluses dans la future composante éducation du nouveau programme Objectif Stratégique Jeunesse. En effet, les six composantes sont pertinentes à toute initiative de développement de l'éducation de base. Si l'USAID décide de ne plus s'impliquer dans certaines de ces activités, une organisation ou une autre devrait appuyer les efforts du MEB dans ces domaines. Évidemment, les activités du PDEB ne

représentent pas une liste exhaustive des activités souhaitables ou nécessaires au développement de l'éducation de base ;

- On peut dire que le PDEB représente un *projet pilote*. Les principales leçons apprises depuis le début du projet constituent des expériences positives adaptables aux nouvelles orientations du Gouvernement malien et de l'USAID. L'équipe d'évaluation signale que les composantes contribuent à l'atteinte des objectifs suivants :
 1. L'augmentation de l'accès à l'éducation (surtout due au FAEF et aux écoles communautaires) ;
 2. L'augmentation de la qualité de l'éducation (la formation continue et le suivi et l'évaluation des performances des enseignants et des élèves) ;
 3. L'augmentation de la demande pour l'éducation (la composante scolarisation des filles).

En plus, la composante informatique a mis en place un outil essentiel à la gestion et l'évaluation du système éducatif tant au niveau central que régional.

2. Deuxième conclusion : les deux modèles d'écoles communautaires représentent des innovations positives à suivre

La nature récente des deux systèmes d'écoles communautaires est telle que nous ne pouvons affirmer définitivement qu'il s'agisse d'écoles susceptibles de répondre d'une manière *durable* aux objectifs d'augmentation de l'accès, de la demande et de l'équité dans l'éducation de base. Pour le moment, les écoles de WE et de SC sont des systèmes sous perfusion du fait que les deux ONG en question les appuient avec des ressources financières et un encadrement qui ne sont pas disponibles pour les écoles publiques, pour le moment. Néanmoins, les deux systèmes répondent très bien aux critères de l'accès et l'équité, du fait que les écoles sont créées par les communautés concernées, qui prennent en charge la construction et l'entretien des locaux ainsi que les salaires des enseignants. Les inscriptions commencent avec 50% de filles en première année. Or, les coûts de la supervision et de la formation/recyclage des maîtres sont supportés par les ONG en question (avec l'appui financier de leurs contrats avec l'USAID).

Pourtant, nous pouvons affirmer que les écoles communautaires représentent un modèle scolaire susceptible de s'intégrer dans les activités de l'OSJ plus facilement que les écoles publiques. Ceci est dû à la participation effective de la communauté à la gestion de l'école, ce qui favorise l'organisation de liens entre l'école et la vie active ainsi que l'intervention de personnes-ressources comme des infirmiers, des sages-femmes ou des éducatrices nutritionnelles.

Il y a néanmoins certaines questions et problèmes relatifs aux écoles communautaires qui restent sans réponse :

- On ne sait pas quel pourcentage de la population scolarisable est effectivement accueilli par

les écoles communautaires ; la mission n a pas eu accès à des données sur la population scolarisable dans les communautés bénéficiant d écoles ;

- bien que la qualité générale de l enseignement dispensé dans les écoles communautaires soit semblable à celle des écoles publiques, la qualité de cette dernière est plutôt faible dans l ensemble ;
- La qualité de l enseignement en langue française n est pas assurée, à cause de la rareté de lettrés francophones dans les zones rurales ; ce phénomène représente une contrainte à la préparation des enfants pour le second cycle du fondamental, où toutes les matières sont enseignées en français ;
- La question du passage des sortants de la 6^e année au second cycle n est pas résolue, surtout pour les filles, qui sont obligées d aller loin de chez elles dans la conjoncture actuelle ;
- La question de la durabilité de l encadrement et du suivi des écoles communautaires après la fin de l appui technique et financier de WE et de SC n est pas résolue, non plus. Le fait que les communautés recrutent des personnes peu instruites ou néoalphabètes privées du statut d enseignant mais travaillant comme enseignants exige un encadrement soutenu et une formation continue développée.

Néanmoins, nous estimons que les ONG en question et l USAID sont à féliciter pour avoir développé un modèle d éducation primaire adapté surtout aux zones rurales, où la sous-scolarisation reste endémique dans la plupart des régions du Mali. Or, l expérience de WE dans le district de Bamako nous fait penser que ce modèle d école communautaire n est pas adapté aux conditions urbaines, où les populations sont très mobiles.

3. Troisième conclusion : le renforcement de la décentralisation effective de l éducation au Mali

L équipe trouve aussi que le PDEB a contribué très sensiblement à la décentralisation de la gestion de l éducation, surtout en matière de l informatique et en construction scolaire. Nous avons observé que la décentralisation du projet à partir de 1994 a contribué à transférer les centres de décision vers les DRE. Celles-ci ont été dotées de responsabilités nouvelles et chargées de gérer l ensemble des activités éducatives dans leurs régions respectives. Une consultation annuelle participative élargie entre l USAID et les DRE a permis de planifier l ensemble des activités du projet dans chaque région. En plus, la ventilation des budgets financés par le projet était discutée lors de ces consultations. Les DRE sont aussi devenues responsables de l élaboration de *fiches d impact* annuelles qui faisaient le résumé des activités prévues dans chaque région. Ces fiches sont soumises aux Directions Nationales concernées et au Bureau de Projets Education au MEB pour approbation. L USAID donne l approbation définitive. Nous estimons donc que sur le plan de l élaboration d un schéma de gestion des activités, le PDEB a contribué un outil intéressant, susceptible de responsabiliser les DRE sur le plan de leur rôle dans la gestion du projet.

D'autres aspects de la décentralisation du PDEB sont également valables. Les composantes FAEF et informatique en sont les aspects les plus réussis. L'informatisation des DRE, bien que partielle, représente un atout qui renforcera la capacité gestionnaire de ces institutions d'une façon durable. Néanmoins, beaucoup reste à faire : le traitement et l'exploitation des statistiques scolaires restent encore centralisés ; il y a encore un enchevêtrement inutile des moyens de collecte des données statistiques et de plus la formation des agents ainsi que l'entretien des équipements et logiciels n'est pas assuré à terme.

1. Quatrième conclusion : des problèmes de conception

Il est vrai que les différentes composantes du PDEB étaient élaborées à l'origine dans l'absence d'une analyse systématique des problèmes sous-sectoriels de fond ; ainsi, les composantes se sont heurtées à de nombreuses difficultés en cours d'exécution. Ce phénomène serait dû au fait qu'au début du projet en 1989, il n'y avait pas de politique nationale éducative bien définie. La fragmentation du projet, surtout après la décentralisation en 1994, a rendu difficile les activités de suivi et d'évaluation continue.

Nous concluons que plusieurs des difficultés rencontrées pendant la mise en œuvre du projet sont dues à des imperfections de conception. Les problèmes de conception sont très évidents aux niveaux des composantes formation continue et la scolarisation des filles. Dans les deux cas, nous sommes d'accord sur la pertinence fondamentale des composantes malgré le constat de lacunes importantes.

- La composante formation continue semble avoir inclus trop de thèmes dans les stages de formation des maîtres, surtout en fonction de la courte durée de ces formations, ce qui se traduit par une insuffisante maîtrise de certaines méthodes ou pratiques. Parfois, nos interlocuteurs ont dit que les stages étaient plutôt de la *sensibilisation*. Dans l'absence d'un suivi après la formation pour aider les maîtres à appliquer les pratiques présentées lors des séminaires, nous craignons que plusieurs enseignants ne maîtrisent pas ces pratiques.
- Nous estimons aussi que le choix des maîtres de stages n'a pas toujours obéi à une logique très systématique ou sûre. Mais le problème le plus troublant est celui du manque de lien entre la formation et la gestion de la carrière des enseignants. En d'autres termes, nous n'avons pas remarqué de lien sûr entre la tendance chez les maîtres formés à appliquer les techniques apprises pendant leur formation et leur avancement professionnel. Ainsi, nous estimons que très probablement, seulement les maîtres les plus motivés et courageux continuent à utiliser les nouvelles techniques apprises sans l'appui de leurs directeurs d'école et des inspecteurs. Notre réflexion est de nature intuitive puisque la composante formation continue ne dispose pas d'un outil de suivi des maîtres formés.
- Quant à la composante scolarisation des filles, la composante chargée de sa promotion semble avoir une vision limitée. Nous avons observé une certaine dispersion dans le choix des activités qui ne sont pas toujours de la même valeur en termes d'impact (ex. émissions radiophoniques dans certaines régions, la confection de *tee-shirts* ailleurs). Nous avons aussi observé que la perception du problème de la sous-scolarisation féminine dans le cadre

du PDEB est celle du manque de motivation ou d'attitudes négatives chez les parents. Ainsi, la stratégie déployée par la composante s est fondée essentiellement sur des activités de sensibilisation et de mobilisation sociale. Bien que les problèmes de la non-valorisation de l'éducation des filles soient réels au Mali, la composante n a guère touché aux problèmes d'ordre économique, en particulier ceux des coûts directs et indirects de la scolarisation. La composante n a pas su résoudre les problèmes de coordination entre la Cellule nationale et les Cellules régionales à partir de 1994. L'absence d'outil d'évaluation est regrettable parce qu'il n'est pas possible de décrire avec précision la contribution de la stratégie de cette composante à l'augmentation du taux de scolarisation des filles dans les zones touchées par la composante. La composante suivi - évaluation devait suivre la composante scolarisation des filles, mais malheureusement, aucun lien ne semble exister entre ces composantes.

•.

5. Cinquième conclusion : des problèmes de gestion qui ont limité l'impact du projet

Nous ne cherchons pas à culpabiliser les partenaires dans le projet ; nous nous limitons plutôt à formuler des hypothèses basées sur nos observations et les interviews effectués pendant la durée de la mission. Il nous semble que certaines difficultés et insuffisances au niveau de l'exécution des activités du PDEB sont dues essentiellement à des problèmes de gestion. Les causes de ces problèmes sont surtout :

- Le manque d'un schéma directeur cohérent du projet

Nous avons du mal à préciser qui assure la gestion quotidienne du PDEB. En principe, le BPE est chargé de sa gestion, mais depuis la décentralisation du projet en 1994 personne au MEB ne semble suivre ou guider l'exécution de l'ensemble des activités du projet. Par défaut, c'est l'USAID/Mali qui guide le projet.

- Le manque d'un partenariat adéquat avec les partenaires directs du projet, (notamment le MEB) en matière de programmation et d'exécution des activités.

D'après les déclarations de nombreux responsables rencontrés lors des visites de la mission d'évaluation sur le terrain, l'efficacité de la planification annuelle est compromise par les lenteurs de l'USAID dans l'approbation des fiches d'impact. Les responsables nationaux interrogés se lamentent au sujet du rejet sans motif par l'USAID de certaines activités présentées sur les fiches d'impact. Notre impression des pratiques de gestion de l'USAID nous fait penser qu'elles ont peut-être contribué à déresponsabiliser le MEB vis à vis de la gestion du projet et l'obtention des résultats voulus. Il semblerait que l'USAID a eu une vision axée sur le contrôle des intrants du projet (la durée des stages, le montant des per diem, l'autorisation des missions sur le terrain, l'achat des ordinateurs...) et aurait donné moins d'importance à l'évaluation de l'impact des résultats.

Dans certains cas, le projet a pu avoir moins d'impact que prévu à cause du manque de coordination avec des initiatives parallèles appuyées par d'autres partenaires techniques

et financiers. La formation continue et la scolarisation des filles en sont des exemples. La coopération française et l'UNICEF sont des acteurs importants dans ces domaines et nous n'avons pas constaté de résultats d'efforts systématiques en vue d'harmoniser les activités du PDEB avec les programmes de ces autres partenaires. Dans ces cas, le MEB aurait dû prendre l'initiative de coordonner les interventions de ses partenaires techniques et financiers.

- L'utilisation d'un système de gestion financière lourd et inadapté.

Il nous semble que la gestion financière de l'USAID est tellement lourde que le financement de plusieurs des activités du projet est venu si tardivement qu'elles n'ont pu se réaliser de façon adéquate. Des crises de liquidité, surtout depuis la décentralisation du projet en 1994, provoquent la méfiance chez certains partenaires qui parlent même de budgets fictifs chez l'USAID. Les crises semblent renforcer un manque d'engagement de la part du MEB. Par exemple, les longs retards dans l'alimentation des comptes en banque devant servir à régler les entrepreneurs de la composante FAEF ont contribué à créer un climat malsain de rancune et de doute.

- La non-application des mesures de développement institutionnel du MEB

Le PDEB avait financé un expert national qui avait comme tâche l'étude du fonctionnement du MEB dans l'optique de faire des recommandations visant le développement institutionnel du ministère. Malheureusement, le décès de l'expert a empêché la réalisation de son étude. Nonobstant, nous estimons que des lacunes dans la gestion du MEB contribuent aux difficultés du PDEB et limitent la pérennisation de ses acquis. Par exemple, l'absence de collaboration entre la CPS et la DAF et la CPS et la Cellule SE à l'IPN témoigne du cloisonnement des services du ministère. Nous avons l'impression que les services du MEB tendent à évoluer en vase clos et semblent être réticents à faire circuler les informations. Les habitudes de la gestion centralisée ont freiné la collaboration optimale entre les cellules nationales et régionales du projet, ce qui est surtout évident à partir de la décentralisation en 1994. Dans certains cas, comme le SE, la cellule centrale a presque cessé de fonctionner. Dans d'autres cas, comme le SF, la cellule nationale n'arrive pas toujours à harmoniser ses activités avec celles des cellules régionales.

Recommandations

Le futur immédiat

Bien que tous les éléments du PDEB aient besoin de subir des modifications, nous estimons que les thèmes de toutes les composantes sont pertinents et applicables à la future composante éducation de l'OSJ. Or, quatre parmi les six composantes étudiées par la mission d'évaluation devraient continuer à fonctionner dans leur forme actuelle pendant la dernière année du PDEB (1998). L'équipe recommande à l'USAID et au MEB de maintenir en priorité les activités suivantes :

1. Le FAEF, qui continue à augmenter l'accès à l'école ;
2. Les écoles communautaires, qui représentent une expérience positive en matière d'expansion de l'offre de l'éducation par le biais de l'implication des communautés à la gestion de l'école ;
3. Le système de gestion informatique de la statistique et de la carte scolaires aux niveaux central et régional.

Les autres composantes du PDEB pourraient être maintenues pendant l'année en cours sous certaines conditions :

- Il faut privilégier les activités favorisant la scolarisation des filles *aux niveaux régional et local*. Nous ne sommes pas ampliataires des fiches d'impact soumises pour l'exercice budgétaire actuel, mais nous estimons que les cellules régionales de SF sont en mesure de déterminer les activités les plus pertinentes. Le rôle de la cellule nationale de SF a besoin d'être revue en fonction de la gestion décentralisée de l'éducation au Mali. Cette cellule devrait être intégrée dans l'organigramme et le budget de fonctionnement la DNEF, peut-être en forme de section.
- Bien que la formation continue représente une activité très prioritaire dans les orientations du Plan décennal de développement de l'éducation et du programme de l'Objectif stratégique jeunesse de l'USAID, elle devrait être mise en veilleuse en attendant l'élaboration d'un système de gestion des ressources humaines du système éducatif et notamment d'une politique de gestion de la carrière des enseignants et des directeurs d'école. Pourtant, certaines activités de formation continue pourraient se faire pendant l'année 1998. Pour ce faire, il faudrait que les inspecteurs et les cellules régionales de FC identifient quelques thèmes très prioritaires (ex. la méthodologie convergente, les OPO ou la pédagogie des grands groupes) et organisent des séminaires d'initiation ou de recyclage de maîtres choisis selon des critères objectifs.
- Quant à la composante suivi et évaluation, elle sera un élément essentiel de l'Objectif stratégique jeunesse, où la complémentarité et l'impact des activités en matière d'éducation, de santé et d'insertion socioprofessionnelle des jeunes doivent être évalués. Or, en attendant l'élaboration de ce nouveau programme et une redéfinition des modalités de suivi et d'évaluation, et vu l'éclatement de l'équipe SE nationale et la panne de son ordinateur, les activités de cette composante du PDEB devraient rester en veilleuse. Entre-temps, les responsables du MEB et l'USAID devraient se concerter pour décider des modalités de fonctionnement des cellules nationale et régionales : besoins en ordinateurs, définition des termes de partenariat entre les cellules nationale et régionales, entre la composante de SE et la CPS ou l'IPN et les autres partenaires de l'OSJ.

Les orientations de la composante éducation dans l'OSJ

Dans le cadre de ce rapport on ne peut faire que des recommandations préliminaires. Nos observations sont comme suit :

1. Appui à la formation de base

L OJS entend organiser une approche holistique aux besoins de la jeunesse malienne. Le document préliminaire des orientations de ce nouveau programme indique que l USAID souhaite articuler un programme de soutien aux groupes d âges de 0 à 24 ans. Les préoccupations de l USAID semblent souligner en priorité les questions de santé reproductive et les problèmes de l insertion socioprofessionnelle. A notre avis, ce sont des besoins prioritaires des adolescents et des jeunes adultes (âgés de 13 à 24 ans) et secondaires des enfants scolarisables au premier cycle de l école fondamentale. Or, il n est pas réaliste de prévoir un sous-projet susceptible d appuyer l éducation de toute la jeunesse malienne. Le Tableau 23 (ci-dessous) illustre *grosso modo* les parallélismes possibles entre les orientations de l OSJ et les activités des populations scolaires et permet de constater comment les composantes éducation, santé et emploi (insertion socioprofessionnelle des jeunes) pourraient être harmonisées.

Nous estimons que l USAID a donc le choix entre une approche basée sur :

- l éducation *formelle* (y compris les écoles communautaires) en partenariat avec le MEB et ses antennes régionales ou une approche basée sur
- L'éducation *non-formelle* articulée autour des CED, les activités d alphabétisation fonctionnelle et de formation professionnelle.

Dans le premier cas, la stratégie aurait les mêmes partenaires que le PDEB décentralisé. Le groupe cible serait les enfants âgés de 7 à 12 ans scolarisés dans les écoles publiques et les écoles communautaires. Dans le second cas, les principaux partenaires nationaux seraient la DNAFLA et les DRE, le nouveau Ministère de la Jeunesse, le Ministère de l Emploi et de la Fonction Publique et le Ministère de la Santé et de la Solidarité avec les Personnes Âgées. Le groupe cible serait les jeunes (principalement non-scolarisés) âgés de 13 à 24 ans. Dans les deux cas il faudrait prévoir une coordination avec d autres partenaires internationaux dont l UNICEF, le FNUAP, le BIT, le PNUD⁷² et l OMS. L utilisation des moyens de formation à distance nous semble incontournable dans les deux cas. L existence de nombreuses radios régionales favorise l utilisation des émissions vers des groupes d écoute de jeunes⁷³. Dans les deux cas, les questions de financement de projets de jeunes qui s'installent à leur propre compte se posent. Donc, un volet de micro-crédits inspiré du modèle *Grameen Bank* (Bangladesh) s impose.

⁷² Y compris des programmes indépendants spécialisés qui sont sous la tutelle du PNUD : l UNIFEM, pour les activités de promotion de la femme et l UNSO, pour la lutte contre la désertification.

⁷³ Les recherches sur les groupes d écoute (*listening groups*) dans de nombreux pays en développement signalent que les individus (des paysans agriculteurs dans la plupart des enquêtes) qui se réunissent avec un leader pour écouter et commenter une émission radiophonique sur un thème précis ont plus tendance à suivre les conseils radiodiffusés que les individus qui suivent les émissions tout seuls sans l interaction avec un leader ou un groupe de pairs.

Tableau 23. Options pour l'harmonisation de l'éducation avec des activités de promotion de la santé, l'emploi

Éducation actions prioritaires	Santé actions prioritaires	Emploi actions prioritaires	Groupes d'âges cibles
néant	Santé maternelle et infantile ; nutrition, vaccinations	néant	0 - 3
Éducation préscolaire	Puériculture, hygiène, nutrition, assainissement, pour gardiennes des jeunes enfants, dont les sœurs sont scolarisées		4-6
<p>École Fondamentale⁷⁴ (premier cycle : 6 ans)</p> <p>enfant pour l'enfant modules sur les notions élémentaires de la santé ; l'hygiène, la nutrition</p> <p>Sciences nat : Éducation environnementale Maths: calculs pratiques</p>	<p>Hygiène de l'eau, traitement des déchets : Éducation environnementale</p> <p>Éléments de la santé reproductive; prévention du SIDA, des MST</p>	<p><i>Sensibilisation</i> aux métiers locaux par le biais de personnes-ressources qui animent modules périscolaires</p> <p>Agric./élevage adaptés : Éducation environnementale</p>	7- 12
<p>(second cycle : 3 ans)</p> <p>Maths: éléments de</p>		<p><i>Initiation</i> aux métiers locaux par le biais de personnes-ressources qui animent modules</p>	13-15

⁷⁴ Le MEB entend introduire l'École Communale (8 ans d'études). Actuellement, l'éducation fondamentale comporte deux cycles : le premier de six ans et le second de trois ans d'études.

calcul et géométrie adaptés à la gestion		périscolaires CED: alphabétisation, calcul, métiers	
Orientation vers les enseignements secondaire technique, professionnel général ; université		CED: alphabétisation, calcul, métiers ----- Accueil dans de structures de formation pratique (FAFPA, Acteurs du Développement, COP)	15-24

2. Options pour l'inclusion de l'éducation formelle dans l'OSJ

Nous suggérons que l'USAID choisisse la première option (éducation formelle). Dans le cas contraire, aucune des composantes du PDEB n'a plus de sens (la composante SGI exceptée). Nos recommandations qui suivent proposent un modèle éducatif qui bénéficierait de l'expérience de l'USAID et du MEB depuis presque dix ans et des acquis positifs du projet ABEL et du PDEB (voir Figure 1, ci-dessous). Il s'agit d'une *vision élargie* de l'éducation de base, qui est conforme aux orientations du PRODEC et qui s'harmonise avec la décentralisation de la gestion de l'éducation. La nouvelle vision emprunte des éléments à la Nouvelle École Fondamentale (notamment l'enseignement modulaire) et la participation de la société civile à travers les APE. L'USAID à limiter son intervention au secteur de l'éducation de base plutôt qu'élargie son champ d'action jusqu'au secondaire. Nous pensons que la politique du nouveau programme devrait s'articuler autour de *l'école communale* (les besoins éducatifs de tous les Maliens entre les âges de 0 et 24 ans étant trop vastes pour que le programme de l'USAID essaie d'y répondre). Les écoles publiques et communautaires sont appelées à évoluer vers ce modèle. Le groupe d'âge cible de ces écoles offrant un cycle de 8 ans d'études serait les jeunes de 6 à 14 ans.

La figure 2 montre (à gauche) les principaux partenaires nationaux de l'école communale. Le lecteur notera les fonctions principales des instances nationales et régionales. Les DRE auront un rôle privilégié dans l'articulation de ce système avec l'appui du MEB (IPN, la DAF, la DNEF et la CPS). Les APE joueraient un rôle de partenariat avec l'école, surtout au niveau du financement de la construction et l'entretien. L'APE aiderait à augmenter l'inscription et la persistance des filles à l'école et à encadrer les personnes-ressources appelées à animer l'enseignement modulaire.

D'autres ministères, dont le Ministère de la Jeunesse et le Ministère de la Communication auraient comme tâche d'appuyer les contenus et l'animation des modules, souvent périscolaires.

À droite, le lecteur peut étudier les rôles des partenaires internationaux, dont l'USAID. Nous sommes de l'avis que le futur OSJ doit obligatoirement chercher à s'harmoniser avec les interventions d'autres partenaires. Nous avons déjà remarqué le fait que leur absence dans les interventions de certaines composantes du PDEB, dont FC et SF, est regrettable. Maintenant, la vision élargie d'un programme complexe en faveur de la promotion de la jeunesse dépasse le cadre d'un projet traditionnel dans le secteur de l'éducation appuyé par un seul partenaire.

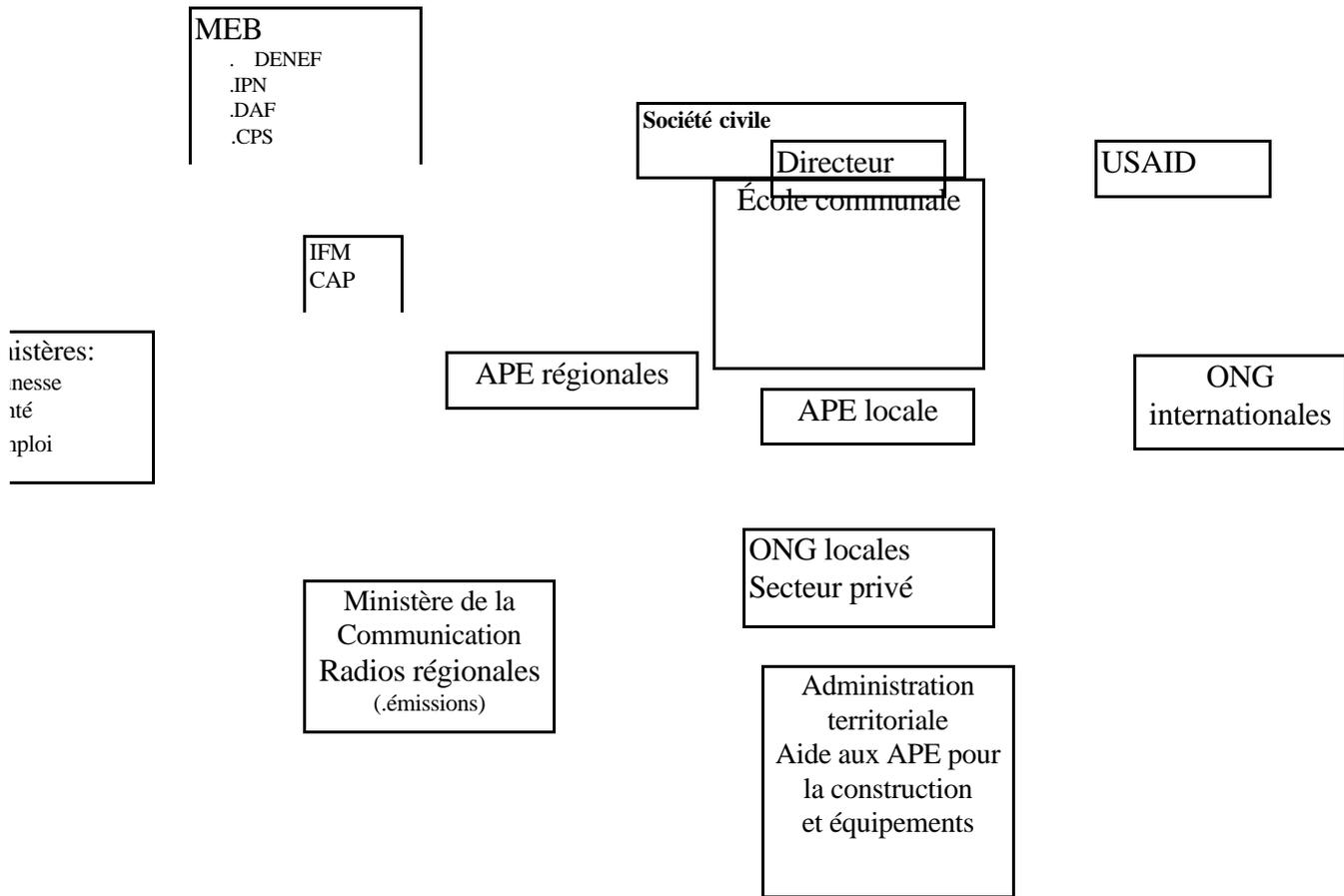
On remarquera l'intervention prévue du secteur bancaire. Nous estimons que son intervention est nécessaire pour appuyer les investissements nécessaires pour la création d'emplois.

Au centre de la figure, on remarquera l'importance du directeur de l'école. Le directeur de l'école en devient le PDG avec d'importantes responsabilités de gestion, d'animation et de formation continue des enseignants. Nous sommes de l'avis que le MEB devrait instaurer de nouveau le concours pour devenir directeur (qui existait à l'époque coloniale) afin d'avoir un cadre de directeurs-*managers* de la vie scolaire. Nous avons esquissé aussi la présence de partenaires dans la société civile, dont les ONG nationales et le secteur privé. Bien que ces actions dépassent les responsabilités des APE et des directeurs d'écoles, il faut qu'il y ait des investissements productifs dans les zones rurales (ex. industries de transformation/conditionnement alimentaire, textiles, etc.). La composante emploi de l'OSJ devrait en prévoir les options.

Figure 1. Schéma du partenariat autour de l'école communale

Les grandes lignes de l'éventuelle intervention de l'USAID pourraient se définir comme suit :

Partenaires nationaux



1. L'appui de l'USAID à la formation des maîtres

Le Mali a besoin d'enseignants sur les plans qualitatif et quantitatif. La mission d'évaluation trouve préférable que l'USAID continue ses activités dans le domaine de la formation continue, moyennant des améliorations dans la composante CF (décrites ci-dessus) plutôt que d'opter pour la formation initiale pour les raisons suivantes :

- Le recrutement des maîtres sur le budget du MEB est toujours restreint par le programme d'ajustement structurel ;
- La présence de nombreux maîtres sous-qualifiés dans les écoles (volontaires, vacataires et néoalphabétisés recrutés pour enseigner dans les écoles communautaires) représente un besoin important en formation/supervision continues ;
- L'USAID-Mali a déjà acquis une expérience importante dans le domaine de la formation

continue au Mali et pourrait donc profiter des leçons apprises des réussites et des lacunes de cette expérience.

1. Orientations futures pour les écoles communautaires

Nous estimons que l'USAID devrait continuer à appuyer les efforts de WE et de SC, ainsi que leurs partenaires nationaux dans l'expansion des écoles communautaires. Malgré des anomalies dans les quelques rapports d'activités que nous avons pu consulter, il semblerait que les deux modèles d'écoles sont fondamentalement valables et répondent aux besoins des communautés surtout rurales.

Un modèle d'éducation rurale ?

Pourtant, si WE voulait continuer à promouvoir la création d'écoles en zone urbaine, il faudrait que les autorités municipales accordent des terrains et que les APE puissent collecter des fonds pour la construction et l'entretien des écoles, qui est particulièrement difficile en zone urbaine, d'après nos interlocuteurs. Le fait que les familles pauvres en zone urbaine (notamment le District de Bamako) sont souvent en location et déménagent fréquemment déstabilise la gestion des APE.

Le besoin de chercher un financement national pour les frais d'encadrement

Nous avons l'inquiétude que l'encadrement intense qu'exigent les écoles communautaires n'entraîne des coûts que le MEB et ses IEF ne sauraient assumer sur leurs budgets de fonctionnement, après la retraite de l'intervention de l'USAID et les ONG étrangères. La durabilité de ces écoles est donc incertaine à moins que les communautés obtiennent l'aide d'autres partenaires (voir Figure 2). Il faudrait que les APE organisent des projets productifs et/ou des caisses spéciales aidant à financer les coûts de déplacements des encadreurs des EC.

Le besoin d'améliorer la qualité des analyses et des rapports d'activités

Au niveau de la gestion et la soumission de rapports d'activités, WE ainsi que SC devraient éclaircir leurs terminologies et leurs analyses quantitatives. Le problème le plus inquiétant est l'absence de données sur la population scolarisable dans les zones d'implantation des écoles. Nous doutons que les micro-écoles créées par WE et SC accueillent *tous* les enfants en âge d'aller à l'école dans les aires de recrutement.

Par ailleurs, SC et WE semblent confondre la création de classes avec la création d'écoles. Il y a aussi des incertitudes concernant le nombre d'élèves *effectivement* scolarisés par salle de classe par SC.

La compatibilité avec les orientations de l'OSJ et le PRODEC

Nous estimons que les écoles communautaires se prêteraient plus facilement que les écoles

publiques à véhiculer la composante éducation de l'OSJ. Notre appréciation des orientations de l'OSJ nous fait croire que ce programme à trois grands volets exige des partenaires adaptables et des stratégies secondaires flexibles. Nous pensons que l'enseignement modulaire (tel que prévu dans la stratégie de la NEF) pourrait véhiculer l'apprentissage d'informations sur la santé et les métiers. En plus de la participation des personnes-ressources, on peut envisager la formation à distance pour appuyer des messages sur l'hygiène, l'environnement, la nutrition, les MST, etc. La radio serait un moyen très intéressant pour aider à faire passer ces messages critiques. Or, l'enseignement modulaire pourrait se faire plus facilement dans les écoles communautaires que dans les écoles publiques puisque celles-là sont déjà parrainées par les communautés et il n'y a pas de clivage professionnel important entre les enseignants et les parents d'élèves. En effet, les enseignants sont en même temps des agriculteurs, éleveurs, maçons, teinturiers, etc. Ainsi, la participation de personnes-ressources comme des sages-femmes, des infirmiers, des vulgarisateurs agricoles, etc. à l'œuvre scolaire ne devrait pas poser de problème si les APE étaient d'accord.

Nous estimons que plusieurs facteurs endogènes au Mali augurent favorablement pour l'utilisation des moyens de la *formation à distance*, notamment dans le cadre de l'éducation et l'OSJ. Dans plusieurs pays en développement, la radio a été utilisée comme un moyen efficace de formation dans les domaines suivants :

- La formation continue des maîtres ;
- L'enseignement des langues ;
- L'enseignement des maths et des sciences ;
- La diffusion de messages sur la santé, l'agriculture et l'environnement.

Les jeunes Maliens ont droit à un enseignement de qualité. Pourtant, la présence de maîtres sous-qualifiés se fait sentir non seulement dans les écoles communautaires mais aussi dans les écoles publiques et les écoles communautaires. Nous estimons que l'USAID peut, grâce au succès pédagogique de ses projets de radio éducatif, dans d'autres pays en développement⁷⁵, organiser un système efficace d'émissions radiophoniques *interactives* au Mali pour aider à former les enseignants sous-qualifiés et appuyer l'enseignement du français, des maths et des sciences dans les écoles communautaires. L'OSJ pourrait aussi organiser des groupes d'écoute de jeunes qui suivraient des émissions sur les questions de santé et d'insertion socioprofessionnelle.

Les enseignements spécial et préscolaire

La flexibilité des écoles communautaires est telle qu'elles pourraient ajouter des composantes pour accueillir des enfants de quatre à six ans pour des programmes préscolaires. Dans certains cas, des classes pour des enfants handicapés pourraient être organisées. A notre avis, ces formules seraient peut-être plus attrayantes et faisables au niveau des écoles urbaines de WE. Dans le cas de l'éducation spéciale, il faut avoir un minimum d'élèves pour justifier le

⁷⁵ Par ex., Radio Mathématiques au Nicaragua, à partir de 1974 ; l'enseignement de l'anglais par la radio au Kenya, à partir de 1980 ; les sciences par la radio en Papouasie-Nouvelle-Guinée dans les années 1980, toutes les matières par la radio en République Dominicaine depuis les années 1989, l'éducation environnementale au Costa-Rica à partir de 1991).

recrutement d'un enseignant, ce qui tend à exclure les villages. Or, un avantage de l'enseignement préscolaire dans les villages serait d'alléger les tâches de puériculture des mères et des jeunes filles (ces dernières seraient en principe plus libres pour poursuivre des études elles-mêmes). Évidemment, le vœu devrait venir de la part des parents. WE et SC pourraient (avec l'aide du MEB et l'UNICEF) fournir des formateurs pour préparer des éducateurs des enfants préscolaires.

L'enseignement du français

C'est le vœu des parents d'élèves des écoles communautaires que les programmes suivent ceux des écoles publiques. Par conséquent, le français doit être enseigné. Son importance devient cruciale si on veut que les élèves des écoles communautaires puissent passer au second cycle du fondamental, où tout l'enseignement se fait en français. L'absence de lettrés ayant un bon niveau en langue française dans les villages d'implantation des écoles communautaires représente une entrave sérieuse à leur évolution. Comme solution, nous invitons l'USAID et le MEB à contacter les agences de coopération bilatérale des pays francophones (notamment, la France, la Belgique, la Suisse et le Canada) afin de demander des volontaires pour venir enseigner le français dans les écoles communautaires pendant une période de deux à trois ans.⁷⁶ Dans le cas de la France, il y a un très grand nombre de jeunes diplômés qui sont sans travail et qui bénéficient d'indemnités de chômage payées par l'état français. Si les autorités françaises l'acceptaient, on pourrait envisager un programme qui utiliserait une part du budget des indemnités de chômage comme indemnité de volontariat et une autre part pour assurer les frais de voyage, de stage, etc. L'Association des Volontaires du Progrès, qui est installée au Mali, pourrait encadrer cette initiative (notamment la formation, l'orientation et le suivi des volontaires-enseignants). Un stage en méthodes d'enseignement permettrait aux volontaires francophones d'enseigner le français comme langue étrangère et éventuellement former des homologues maliens. Les jeunes Français gagneraient en bénéficiant d'une expérience professionnelle dans les domaines de l'enseignement et le développement à la base. La Francophonie en serait une autre bénéficiaire à terme.

La fusion avec les écoles communales

Nous pensons que les écoles communautaires ont un profil assez semblable à celui des écoles communales. En prolongeant son appui aux programmes de WE et de SC, l'USAID pourrait donc encourager l'éclosion d'un modèle éducatif susceptible de s'intégrer dans le système d'écoles publiques.

⁷⁶ Le service de volontariat américain, le Corps de la Paix, a recruté et formé de très nombreux diplômés américains pour enseigner l'anglais dans des écoles de plusieurs pays en développement depuis les années 60.

DOCUMENTS DE RÉFÉRENCE

- 1 Programme décennal de développement de l'éducation, cadre politique, PRODEC, Équipe de préparation du Programme Décennal de Développement de l'Éducation, 1997, août, PRIMATURE-Commissariat du Plan, République du Mali
- 2 USAID MALI YOUTH RESULTS FRAMEWORK AND STRATEGIC MANAGEMENT PLAN, 1996, 22 JUILLET, USAID
- 3 ANNEXES (+ Lettre à M. Coulibaly), USAID_Mali, 1996, avril, USAID
- 4 Project Grant Agreement between the Government of the Republic of Mali ("Cooperating Country") and the United States of America acting through the Agency for International Development ("A.I.D.") for Basic Education Expansion, USAID
- 5 Le développement des écoles de base au Mali (Rapport réalisé à la demande de l'USAID/Mali), CUENIN, Serge, 1991, juillet, INSTITUT DE RECHERCHE SUR L'ÉCONOMIE DE L'ÉDUCATION, Dijon, France
- 6 Amendement no 5 de l'Accord de subvention (programme No 688-0258 pour le développement de l'éducation de base, USAID, USAID
- 7 Changements de comportements socio-économiques chez les jeunes USAID, plan stratégique, USAID, 1997, janvier, USAID
- 8 PROGRAMME DÉCENNAL DE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION CADRE POLITIQUE, version provisoire, PRODEC, 1997, AVRIL, PRIMATURE, COMMISSARIAT DU PLAN
- 9 Rapport final du séminaire atelier de revue du projet de développement de l'éducation de base tenu à Selingué du 24 février au 1er mars 1997, Ministère de l'éducation de base, 1997, MARS, Ministère de l'éducation de base
- 10 BASIC EDUCATION EXPANSION PROJECT AMENDEMENT 688-0257, USAID, 1991, 11 JUILLET, USAID/MALI
- 11 BASIC EDUCATION EXPANSION PROJECT AMENDEMENT 688-0257 (version plus complète), USAID 1991, 0, USAID/MALI
- 12 Rapport provisoire sur la relecture des textes organisant les directions régionales de l'éducation (D.R.E.), Koné, Marcel Porna et Cisse, Bouréima Sidi, 1994, mars, Ministère de l'éducation de base
- 13 Analyse des données de l'enquête d'évaluation, Rapport technique, Projet de développement de l'Éducation de base, IPN, 1992, USAID/Mali et MEB
- 14 Accord de subvention du projet entre le Gouvernement de la République du Mali ("Bénéficiaire") et les États Unis d'Amérique agissant par l'intermédiaire de l'Agence pour le développement international ("A.I.D.") pour le proje, USAID, USAID/Mali
- 15 Observations sur l'Amendement No 2 au document du projet de développement de l'éducation de base (PDEB) Mali/USAID, Ministère de l'éducation de base, 1994, août, Ministère de l'éducation de base
- 16 Évaluation des apprentissages des élèves de 2e et 5e années de l'enseignement fondamental en français et en mathématiques, Rapport intermédiaire, IPN, 1992, Ministère de l'éducation de base et USAID
- 17 Évaluation des apprentissages des élèves de 2e et 5e années de l'enseignement fondamental en français et en mathématiques, Rapport technique, IPN, 1992, Ministère

- de l'éducation de base et USAID
- 18 Annuaire des statistiques scolaires de l'enseignement fondamental 1993-1994, Ministère de l'éducation de base, 1995, Ministère de l'éducation de base
 - 19 Propositions de politiques éducatives fondées sur des résultats de recherche, Coulibaly, Abdoul Dramane et Fomba, Cheick Oumar, 1997, septembre, Ministère de l'éducation de base
 - 20 Plan d'action du projet de développement de l'éducation de base, Plan de base, USAID, MEB et USAID/Mali
 - 21 L'atelier de Kayes sur la conception et la planification de la phase II du projet d'amélioration de la qualité de l'éducation, du 12 au 19 novembre 1994, IPN et ISPRA, 1994-95, Ministère de l'éducation de base
 - 22 Rapport de suivi et d'évaluation du IV^e projet de développement de l'éducation de base, IPN, 1991, MEB et USAID/Mali
 - 23 Lettre d'exécution du projet no 78, modification de la Lettre d'exécution No. 63 (Projet de développement de l'éducation de base), Djiré, Moussa, dir. Bureau des projets Éducation et Schlesinger, Joël, directeur USAID/Mali, 1997, juillet
 - 24 Amendement No. 4 de l'accord de subvention du programme No. 688-0258 Projet de développement de l'éducation de base, USAID, 1994, OCTOBRE, USAID/Mali
 - 25 Amendement No. 3 de l'accord de subvention du programme No. 688-0258 Projet de développement de l'éducation de base, Johnson, dir. USAID/Mali et Traoré, Mamadou, directeur national de la coopération internationale, 1993, 26 août, USAID/Mali
 - 26 Grant Number 688-0258-G-00-5851-00 (World Education), juin 1995 - juin 1996, Carol Chan, grant officer, USAID/Mali
 - 27 Amendement No. 5 de l'accord de subvention du programme No. 688-0258 Projet de développement de l'éducation de base, Schlesinger, dir. USAID/Mali, 1996, USAID/Mali
 - 28 Lettre d'exécution du projet no 67, modification de la Lettre d'exécution No. 60 (Projet de développement de l'éducation de base), Gold, acting dir. USAID/Mali, 1995, avril, USAID/Mali
 - 29 Lettre d'exécution du projet no 64, modification au fonds d'appui à l'enseignement fondamental, Gold, acting dir. USAID/Mali, 1995, mai, USAID/Mali
 - 30 Lettre d'exécution du projet no 76 (Projet de développement de l'Éducation de base : PDEB), No. 688-0258, Schlesinger, dir. USAID/Mali, 1996, 16 décembre, USAID/Mali
 - 31 Lettre d'exécution du projet no 73 (Projet de développement de l'Éducation de base : PDEB), No. 688-0258, Achat de mobilier scolaire., Gold, acting dir. USAID/Mali, 1996, 16 décembre, USAID/Mali
 - 32 Midterm Evaluation, Basic Education Expansion Project in Mali, Diane, Hari Kabine; Guislain, Georges; Muskin, Joshua; Sanankoua, Bintou; Soumare, Cheikhene Hamala, 1993, 30 décembre, USAID/Mali
 - 33 Attachment 2, (World Education s Technical and Cost proposals dated june 9 1997 with revisions which are incorporated herein, and made part of the agreement), USAID/Mali, 1997, août
 - 34 Programme sectoriel d'investissement en éducation : Améliorer la qualité de l'enseignement - Programmes et méthodes pédagogiques, Prodec, 1996, Prodec
 - 35 Éducation préscolaire, PRODEC, 1996, PRODEC
 - 36 Éducation non formelle, PRODEC, 1996, Prodec

- 37 Composante spécifique 7.3 : Capacité d'accueil, PRODEC, 1996, Prodec
- 38 Sous secteur : 6 Enseignement secondaire général et technique, PRODEC, 1996, Prodec
- 39 Enseignement fondamental, PRODEC, 1996, Prodec
- 40 Enseignement normal, PRODEC, 1996, Prodec
- 41 Sous secteur 5 : Enseignement professionnel, PRODEC, 1996, Prodec
- 42 MÉMORANDUM relatif à la procédure d'urgence de financement de reconstruction des infrastructures scolaires de la région de Kidal, le directeur adjoint, Bureau des projets éducatifs, 1996, 21-10-, MEB
- 43 Note technique relative à la situation des livres scolaires et du matériel didactique dans la région de Koulikoro, IPN, 1993, MEB - USAID/Mali
- 44 Note technique relative à la situation du FAFEF dans la région de Koulikoro, IPN, 1993, MEB-USAID/Mali
- 45 SOS FORMATION, IPN, 1993, MEB-USAID/Mali
- 46 Méthodes et techniques d'élaboration et d'évaluation de manuels scolaires, IPN, 1993, MEB-USAID/Mali
- 47 Rapport et suivi d'évaluation du projet de développement de l'éducation de base, IPN, 1992, MEB-USAID/Mali
- 48 Évaluation des apprentissages des élèves de 2e et 5e années de l'enseignement fondamental en français et en mathématiques, Rapport final, IPN, 1992, MEB-USAID/Mali
- 49 Construction et évaluation d'un curriculum de formation formelle et non formelle, IPN, 1993, MEB-USAID/Mali
- 50 Construction d'épreuves d'évaluation du rendement pédagogique : examens et concours, IPN, 1992, MEB-USAID/Mali
- 51 Avenant no 1 et no (Fragments p10/44 et p9/44), USAID/Mali, 1997 août ? , USAID/Mali
- 52 Grant Number 688-0258-g-00-5853-00 (Subvention de \$6, 305, 325 accordée à Save the Children, le 30 juin 1995), Carol Chan, grant officer, 1997, 30 juin, USAID/Mali
- 53 Community-Based Primary Education: Lessons Learned from the Basic Education Expansion Project (BEEP) in Mali, Joseph DeStefano, 1996, février, SD Publication Series, USAID
- 54 Rapport d'évaluation des interventions de World Education et de Save the Children, USA, dans le cadre du projet pilote "Appui aux APE", DIALLO, Boubacar ; KANTÉ, Boubacar ; DIAKITÉ, Djibril, 1995, juin, USAID/Mali
- 55 Journée de réflexion : du 26 au 30 / 08 / 1996, Save the Children / USA, Antenne du Sahel, 1996, août
- 56 UN PAS VERS L'ÉDUCATION POUR TOUS, Rapport sur la première année des Écoles de village. , Save the Children / USA, 1993, novembre, Save the Children / USA
- 57 Rapport semi-annuel de Save the Children/USA - Mali, Laugharn, Peter, 1996, 23 mars, Save the Children/USA - Mali
- 58 Semi-annual report for the period October 1993 - March 1994
- 59 World Education subgrant to Save the Children, Save the Children/USA - Mali, 1994, mars, Save the Children/USA - Mali
- 60 Semi-annual report for the period April 1994 - September 1994
- 61 World Education subgrant to Save the Children, Save the Children/USA - Mali, 1994,

- avril, Save the Children/USA - Mali
- 62 Semi-annual report for the period September 1994 - February 1995
- 63 World Education subgrant to Save the Children, Save the Children/USA - Mali, 1995, février, Save the Children/USA - Mali
- 64 PLAN STRATÉGIQUE DE L'ÉQUIPE JEUNESSE 1996-2002, USAID/Mali, 1997, janvier, USAID/Mali
- 65 EMPOWERING CHILDREN AS HEALTH EDUCATORS, An evaluation of the Impact of Save the Children's Village Schools' Program on Maternal and Child Health in Kolondieba, Mali, Castle, Sarah E., 1997, février, Center for Population Studies, London School of Hygiene & Tropical Medecine
- 66 Situation des écoles communautaires à la date du 11 mai 1995, non identifié, 1995, mai, Save the Children/USA - Mali
- 67 LIST OF VILLAGE SCHOOLS SUPPORTED BY NGO PARTNERS IN BOUGOUNI DISTRICT, Save the Children/USA - Mali, ??, Save the Children/USA - Mali
- 68 Fiche d'observation d'une salle de classe, Save the Children/USA - Mali, 1992, 15 novembre, Save the Children/USA - Mali
- 69 Programme de la 1^è année, Save the Children/USA - Mali, 1996, février, Save the Children/USA - Mali
- 70 Summary of the points discussed yesterday (between Peter Laugharn, Mali FO and Lester Namathaka Malawi FO Education Coordinator), Peter Laugharn, 1995, 26 mai, Save the Children/USA - Mali
- 71 INTERACTIVE RADIO INSTRUCTION: BROADENING THE DEFINITION. LearnTech Case Study Series No. 1. Education Development Center & USAID. By Jeanne Moulton, janvier, 1994.

LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS

ABEL	Advancing Basic Education and Literacy / Développement de l'éducation de base et de l'alphabétisation /
APE	Association de Parents d'Élèves / Parent-Teacher Association
BIT	Bureau International du Travail / International Labour Office
BPE	Bureau des Projets d'Éducation / Education Projects Office
CAMPC	Centre Africain de Management de Perfectionnement des Cadres / African Center for Management and Staff Development
CAP	Centre d'Animation Pédagogique / Pedagogical training center
CED	Centre d'Éducation pour le Développement / training center of education for development
CFEPCEF	Certificat de Fin d'Études du Premier Cycle de l'Éducation Fondamentale / Sixth grade diploma (first level of primary education)
CFC	Centre de Formation Continue / In-service training center
CMDT	Compagnie Malienne de Développement des Textiles / Malian Company for Textile Development
CP	Conseiller Pédagogique / Pedagogical counselor
CPS	Cellule de Planification et de Statistiques / Planning and statistical unit
CRDI	Centre de Recherches pour le Développement International / International Development Research Centre (IDRC)
DAF	Direction Administrative et Financière / Directorate for administration and finance
DEF	Diplôme des Études Fondamentales / diploma for first level (primary) education 9 th grade diploma
DNAFLA	Direction Nationale de l'Alphabétisation Fonctionnelle et de la Linguistique Appliquée / National directorate for functional literacy and applied linguistics
DNEF	Direction Nationale de l'Éducation Fondamentale / National Directorate of Fundamental Education
DOS	Disk Operating System
DRE	Direction Régionale de l'Enseignement (Regional Directorate of Education)
EC	Écoles Communautaires (Village School)
EDO	Education Development Office / Bureau pour le Développement de l'Éducation
EF / SF	Éducation des Filles / Scolarisation des filles
EMIS	Educational Management Information System / SGI sur l'éducation
ENSEC	École Normale Secondaire / Secondary level normal school
EV	École de Village / village school
EVF-EMP	Éducation à la Vie Familiale et Éducation en Matière de Population / Family life and population education
FAEF	Fonds d'appui à l'Enseignement Fondamental / Support Fund for Fundamental Education
FC	Formation Continue
FNUAP	Fonds des Nations-Unies pour les Activités en matière de Population / UNFPA United Nations Fund for Population Activities
GIS	Geographic Information System / système d'informations géographiques
IBM	International Business Machines
IEC	Information, Éducation, Communication
IEF	Inspection de l'Enseignement Fondamental (Inspectorate of Fundamental Education)
IFM	Institut de Formation des Maîtres / teacher training institute
IPEG	Institut Pédagogique d'Enseignement Général
IPN	Institut Pédagogique National (National Institute of Pedagogy)

LAN	Local Area Network / réseau informatique local
MAC	Macintosh
MEB	Ministère de l'Éducation de Base (Ministry of Basic Education)
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale (Ministry of National Education)
MST	Maladies Sexuellement Transmises / STDs Sexually tr
MIS	Management Information System / Système de Gestion des Informations (SGI)
NEF	Nouvelle École Fondamentale / New fundamental school
OMS	Organisation Mondiale de la Santé
ONG	Organisation Non Gouvernementale
OPO	Objectifs Pédagogiques Opérationnels (Operational Pedagogical Objectives)
OSJ	Objectif Stratégique Jeunesse / Strategic Youth Objective
PDEB / BEEP	Projet de Développement de l'Éducation de Base (Basic Education Expansion Project)
PFIE	Programme de Formation et d'Information à l'Environnement / Environmental information training program
PNUD	Programme des Nations-Unies pour le Développement / United Nations Development Programme
PRED	Projet de Réforme Économique pour le Développement / Economic Reform for Development Project
PRODEC	Programme Décennal [de Développement de l'éducation] / Ten-year educational development plan
SC	Save the Children
SIDA	Syndrome d'Immuno-Déficiences Acquises / AIDS Acquired Immuno-Deficiency Syndrome
SE	Suivi-Évaluation
SIG / MIS	Système Informatisé de Gestion (Management Information System)
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TDRL	Taxe de Développement Régional et Local / Regional and local development tax
UNESCO	United Nations Scientific and Cultural Organization
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (United Nations International Children's Fund)
UNIFEM	Fonds des Nations-Unies pour les Femmes / United Nations Women's Fund
UNSO	Office des Nations-Unies de Lutte Contre la Désertification / UN Sudano-Sahelian Office
USAID	Agence de développement international des U.S.A. (United States Agency for International Development)
WE	World Education

QUESTIONNAIRE POUR LES DIRECTEURS D'ÉCOLE

Dans le cadre de vos fonctions :

- Avez-vous jamais participé à des stages et séminaires depuis 1994 ?
- Avez-vous été formé à encadrer vos adjoints en langage par le dialogue ?
Calcul ?
Lecture ?
en pédagogie convergente ?

Si non, avez-vous rencontrer des difficultés ? Dans leur encadrement. ? Lesquelles ?

Avez-vous jamais été associé à l'identification des besoins de vos adjoints ?

Dans quelles conditions ?

Vos adjoints appliquent ils les techniques apprises dans le cadre de leur formation ?

Si oui dans quelles proportions ?

Avez-vous été formé à la gestion du patrimoine (livre, bâtiments etc.) ?

Les livres utilisés sont-ils conformes au programme ?

Comment suivez-vous vos adjoints en classe (utilisation de grille d'observation ou autres) ?

En cas d'utilisation des grilles, précisez leur origines (qui les a confectionnées (vous-même, l'inspecteur, le niveau régional, central ou une grille faite en commun avec les enseignants, autres).

Avez-vous connaissance de l'existence d'un noyau dur de formation continue au niveau de votre inspection ?

Si oui en êtes-vous membres ?

Si oui avez-vous été formé à l'animation des modules au niveau de l'inspection ?

Combien de sessions avez-vous animé ?

Avez-vous été formé à l'utilisation d'instruments de collecte de données statistiques ?

Savez-vous interpréter sommairement les données recueillies ?

Savez-vous ce que c'est que la dynamique partenariale ?

- Participez-vous à la vie de l'APE de votre école .
- Sous quelles formes ?
- Votre école collabore-t-elle avec les ONG ?
- Votre école a-t-elle une jumelle ?
- Comment se manifestent vos relations avec elle ?
- Trouvez-vous efficace la formation en cascade ?

Si non pourquoi ?

Dans les perceptions du PRODEC, le Directeur de l'école sera la cheville ouvrière de

l encadrement qui sera désormais de proximité. Quelles conditions faut-il pour permettre au Directeur de jouer un tel rôle ?

QUESTIONNAIRE A L INTENTION DES IEF

Y-a-t-il eu des stages à l intention des maîtres de votre circonscription.

Si oui, Citez-en quelques uns :

Les enseignants de votre circonscription ont-ils été formés à la pédagogie par objectifs.

Si oui enseignent-ils suivant cette pédagogie ?

Ont-ils été formé à la pédagogie du :

- langage par le dialogue
- au calcul
- à la lecture écrire suivant la collection le Flamboyant

Enseignent-ils suivant les techniques apprises.

Si non pourquoi ?

Les techniques apprises ont-elles permis d améliorer le rendement interne de l école ?

Avez-vous participé aux stages susmentionnés ?

Ont-ils été profitables pour vous ?

Si oui comment ?

Avez-vous reçu une formation dans le cadre du PDEP ?

Si oui la ou lesquelles ?

- en management
- en pédagogie
- autres à

Ces formations vous ont-elles permis d améliorer votre système d encadrement des maîtres ?

Si oui, citer quelques exemples en guise d illustration.

La formation en cascade est-elle efficace ?

Quelles appréciations faites vous de la création des noyaux durs de 16 éléments au niveau des inspections pour l animation des stages ?

Les prestations de noyau sont elles efficaces ?

Pourquoi ?

Si non avez-vous des propositions éventuelles d amélioration de la stratégie de formation continue ?

Combien de sessions de formation ont été animées par les membres de noyau dur :

Les sessions

QUESTIONNAIRE A L INTENTION DES MAITRES

- Avez-vous assisté à des sessions de formation depuis 1989 ?
- Citez le lieu.
- Quels étaient le thème ou les thèmes développés ?
- Les thèmes étaient-ils en rapport avec le programme de votre classe ?
- Quels sont les disciplines concernées ?
- Y a-t-il des supports pour les animations (textes, image, supports visuels).
- Les supports sont-ils adaptés ?
- Les supports sont-ils judicieusement utilisés ?
- Qui sont les animateurs (agents du niveau, central, conseiller pédagogique, IEF, autres) ?
- Les animateurs font-ils passer convenablement les messages ?
- Les techniques enseignées sont-elles applicables dans votre classe.
Si oui les utilisez-vous
- toujours ?
- occasionnellement ? (en présence de l inspecteur, du Directeur et d un étranger) ?
- jamais ?
- Ont-elles contribuer à améliorer votre pratique en classe ?
- Les stages ont-ils contribué à renforcer vos compétences intellectuelles ?
Si oui dans quels domaines ?

Avez-vous jamais été associé à l identification des besoins de votre formation ?
Si oui, par quels moyens (réunion, ou lettre ou autres à préciser) ?

Les formations ont-elles contribué à améliorer vos rapports avec

- le Directeur de l école
- les collègues
- les élèves
- les parents d élèves et autres partenaires de l école ?

Y a-t-il des filles dans votre classe?

Sont-elles nombreuses ?

Participent-elles aux activités dans la classe

Les sollicitez-vous régulièrement pendant la classe ?

Avez-vous jamais envisagé des mesures de discrimination en :

- leur faveur (citez en une)
- leur défaveur (citez en une)

Vos élèves ont-ils des livres ?

- Combien en moyenne par élèves ?
- des livres sont-ils en rapport avec les programmes ?

AGENCE DE FINANCEMENT

Avez-vous établi des critères d'évaluation des volets du PDEB ?

Citez quelques uns relatifs à la formation continue.

Les thèmes traités étaient-ils pertinents ?

Le rythme d'organisation des activités en formation continue vous convenait-il ?

Y a-t-il des dispositifs de suivi des volets du PDEB au niveau de l'AID ?

Avez-vous reçu des rapports d'étapes sur le déroulement des activités de formation continue ?

Si oui, les rapports ont-ils souligné des dysfonctionnements du volet formation ?

Y a-t-il eu des propositions de remédiation ?

Citez quelques points sur lesquelles ont porté les remédiations.

De 1989-1997 combien y a-t-il eu d'avenants du PDEB ?

Citez les avec les raisons qui les ont occasionnés.

Les avenants ont-ils été demandés par les bénéficiaires du Projet ?

Ont-ils été unilatéralement proposés par l'USAID ?

Si non les avez-vous discutés avec le MEB et à quelles occasions ?

Quelles difficultés avez-vous rencontrées dans la mise en œuvre des activités de formation continue du volet de la formation continue ?

Les objectifs sont-ils atteints ?

Si non pourquoi ?

Avez-vous des propositions de poursuite du Projet ?

Lesquelles ?

QUESTIONNAIRE RELATIF A LA PEDAGOGIE CONVERGENTE (Enseignants des classes en pédagogie convergente).

De quand date votre 1^{ère} formation en pédagogie convergente ?

Quels étaient les thèmes traités ?

Quels étaient les activités réalisées au cours de la formation ?

Les activités effectuées ont-elles contribué à améliorer votre pratique de la classe ?

Y a-t-il des aspects de la Pédagogie convergente insuffisamment traités ?

Rencontrez-vous des difficultés particulières dans la pratique de la Pédagogie convergente ?

Citez quelques unes de ces difficultés.

Lesdites difficultés vous paraissent-elles insurmontables ?

Ont-elles été abordées au cours d'une session de formation ?

Les sessions de formations en Pédagogie convergente sont-elles utiles ?

Les formes d'organisations vous donnent-elles satisfaction ?

Si non pourquoi ?

Avez-vous des suggestions pour une meilleure organisation des stages en pédagogie convergente ?

Qui étaient les animateurs des sessions en pédagogie convergente.

- les Inspecteurs
- les ex-expérimentateurs de Ségou
- les conseillers pédagogiques des IEF
- autres à préciser ?

Étaient-ils à la hauteur de mission ?

Si non citer quelques aspects de leurs limites ?

Avez-vous rencontré des difficultés dans le financement des activités de la pédagogie convergentes :

- formation
- confection de matériel didactique.

QUESTIONNAIRE POUR DIRECTEUR REGIONAL DE L'EDUCATION

Avez-vous participé à des activités de formation continue dans le cadre du PDEB ?

Si oui lesquelles (classez les par rubriques : (pédagogie management)

Les thèmes abordés étaient-ils pertinents ?

- Avez-vous été associés au choix des thèmes ?

Si oui comment ?

- Avez-vous jamais animé un thème ?

Si oui, lequel ?

- Les sessions étaient-elles bien organisées (moyens, rythme) ?
- Les formateurs étaient-ils compétents ?
- Les formations en cascades sont-elles efficaces ?

- Les noyaux durs ont-ils assuré des animations au niveau des IEF ?
- Avez-vous personnellement tiré profit des formations (management par exemple) ?
- Toutes les formations programmées ont-elles été exécutées ?
Si non pourquoi ?
- Avez-vous des propositions d'orientation des activités de formation continue ? (organisation, animateur, rythme, période).

Questionnaire FAEF

- A) En quelle année les activités du FAEF ont-elles commencé dans la région ?
- B) Quels sont les Inspections ou Cercle concernés ?
- C) Depuis le début du PDEB dans cette région, combien de salles de classe ont été réhabilitées par le financement de l' USAID dans la région ?
- D) Par rapport aux prévisions, quel pourcentage des travaux a été réalisé ?
- E) Combien d'écoles ont bénéficié de latrines, de points d'eau ou d'autres aménagements grâce à ce financement ?
- Total/IEF ou Cercle :
 - Sexe

II. Le Rôle des Partenaires

- A) Quel est le coût moyen de la réhabilitation d'une classe dans cette région ?
- B) Veuillez décrire les facteurs qui ont posé des problèmes aux APE au niveau de l'obtention des crédits FAEF ?
- C) Quel pourcentage du coût moyen des travaux a été supporté par les APE ?
- À l'origine ?
 - Maintenant ?
- D) Dans quelle mesure les APE assurent-elles un entretien adéquat des locaux après la fin des travaux de réhabilitation ?
- E) Quelle est votre appréciation de la qualité des travaux de réhabilitation ?
- F) À votre avis, l' USAID devrait-il continuer à participer au programme FAEF ?

1. Si oui, pourquoi ou avec quelles modifications dans sa méthode de financement ?

2. Si non, pourquoi ?

III. Perspectives d avenir

A) Quels autres partenaires seraient susceptibles de participer au financement de la construction et de l'équipement scolaires ?

B) Quelles autres recommandations pourriez-vous faire pour promouvoir la construction et l'équipement scolaires ?

GUIDE D ENTRETIEN AUX D.R.E ET I.E.F

I. Informatique

Avez-vous reçu des ordinateurs dans le cadre du PDEB ? Oui ____/ Non ____/

Si oui, combien et de quel type : IBM-Comptibles (nombre) ____ Macintosh ____ ?

Des agents de votre circonscription ont-ils bénéficié de formation en rapport avec ces ordinateurs ? Oui ____/ Non ____/

Si oui, combien sont-ils ? _____

Dans quels domaines (logiciels, programmes, analyse et traitement de données)?

Quels programmes se trouvent sur ces ordinateurs ?

Quelle utilisation faites-vous des ordinateurs reçus ?

- Traitement de texte (WP, Word) ;
- Base de données (Dbase, Access);
- Tableurs (Excel, Lotus)

L acquisition de ces ordinateurs vous a-t-elle permis de mieux atteindre vos objectifs au plan de l administration, de la gestion des dossiers scolaires, du traitement des données recueillies ?

Êtes-vous satisfaits des formations reçues en informatique ?

Oui ____/ Non ____/

Pourquoi ?

Quels sont vos besoins prioritaires en matière d informatique ?

- Formation
- En équipements actualisés
- En logiciels
- En connaissances relatives au traitement des données et à leur utilisation dans la planification scolaire ?

Qu attendez-vous du M.E.B. (CPS) en matière d informatique ?

II. La statistique

Quels sont les outils de collecte de données que vous recevez du MEB ?

Nous utilisons les formulaires que nous envoie la CPS.

Quand est-ce que vous devez retourner ces documents, dûment remplis, au MEB ?

Aux dates prévues.

Quelles sont les difficultés rencontrées au niveau de la ventilation et du remplissage de ces outils ?
Aucune difficulté n'est signalée. Les directeurs ont appris comment compléter les formulaires.

Dans quelle mesure ces questionnaires couvrent-ils les besoins d'informations pour une bonne prise de décision en matière d'éducation ? **Les inspecteurs signalent que l'informatique les aiderait considérablement. Il ont un besoin pressant d'équipement.**

Quelles informations complémentaires devraient-ils fournir ? **Aucune suggestion n'est faite.**

Avez-vous été sollicités pour la conception de ces outils ? Oui ____/ Non **X**/

Quelle utilisation faites-vous des informations qu'ils contiennent ?

Recevez-vous l'Annuaire Statistique Scolaire ? Oui ____/ Non ____/ (**question non posée**)

Si oui, en quoi vous est-il utile ?

GUIDE D ENTRETIEN

- 1) Quelles sont les réalisations en matière de scolarisation des filles ?
- 2) Ont-elles répondu aux objectifs initiaux ou révisés ?
- 3) Quelles sont les activités qui n'ont pas pu être réalisées ?
- 4) Pourquoi ?
- 5) Est-il nécessaire de poursuivre toutes les activités ?
- 6) Les activités de la scolarisation des filles ont-elles eu un impact sur le taux de scolarisation des filles
 -) Au plan national ?
 -) Au plan régional ?
- 1) Quel est le ratio maître/élèves ?
- 2) L'écart entre les filles et les garçons a-t-il été réduit dans les écoles mixtes ?
- 3) La formation continue des maîtres envisage-t-elle la prise en compte des éléments de santé et d'environnement ?
- 4) Quelles perceptions les filles et les garçons ont-ils de leurs écoles, quartiers, terroirs ?
- 5) Quelle est l'évolution du taux de rétention des filles à l'école ?
- 6) Quelle perception les communautés ont-elles de leur école ?
- 7) Quel peut être l'impact du renforcement institutionnel sur la scolarisation des filles ?
- 8) Quelle est l'évolution du taux du personnel enseignant féminin ?
- 9) Quel soutien les APE apportent-elles à l'éducation des filles ?

Écoles communautaires

PERFORMANCE DE LA COMPOSANTE ÉCOLES COMMUNAUTAIRES :

1. Les écoles communautaires ont-elles un programme d'amélioration progressive des conditions d'enseignement / apprentissage ?
2. Quelles sont leurs politiques au plan des réalités socio-économiques ?
3. Plan quantitatif : Croissance réelle du taux des inscriptions (total et % : filles et garçons.).
4. Politiques et réalisations année par année des écoles communautaires ou des ONG impliquées (WE & SC)
5. Augmentation du nombre de classes et d'écoles selon le plan prévu ?
6. Augmentation de la demande dans les régions du programme USAID ?
7. Constructions réalisées et écoles en fonctionnement (ouvertes) / programmation budgétaire 1994-1997

7. QUALITÉ

8. Les écoles disposent-elles de matériels didactiques variés ? Valeur / budget des achats.
9. Les écoles et l'environnement pédagogique sont-ils bien organisés ? Valeur / aux investissements réalisés.
10. Qualité des prestations des enseignants : pédagogie adaptée, active, enseignants motivés et motivateurs ? Signes et réalisations / aux investissements budgétaires.
11. Implication des APE : participation à la gestion ; à la vie pédagogique de l'école, à la prise en charge des coûts.
12. Quel rôle jouent les directeurs des écoles (organisation, suivi, conseil et formation des enseignants).
13. Est-ce que les inspecteurs font une supervision régulière des écoles communautaires ?
14. Le programme scolaire a-t-il été adapté pour ménager le passage des sortants dans le système public ?

15. Le curriculum a-t-il été adapté au besoin des jeunes d'acquérir des compétences socio-économiques ?
16. Les écoles comptent-elles un premier cycle complet ou partiel (1-3 vs 1-7 ans). Quelles solutions sont envisagées pour l'avenir ?
17. Quel est le ratio M/élèves pour les écoles communautaires 94 95 96
97
 - Écoles communautaires de WE ? initial _ diminution annuelle réalisée _ _ _ _
 - Écoles communautaires de SC ? initial _ diminution annuelle réalisée _ _ _ _

• **DURABILITÉ DES ÉCOLES COMMUNAUTAIRES**

- 1) Les Écoles communautaires pourront-elles subsister au-delà de la période d'assistance 1999-2002 ?
 -) Quels sont les facteurs positifs ?
 -) Quels sont les facteurs négatifs ?
- 1) Les taxes TDL et TDRL suffiront-elles ?
- 2) Quel appui matériel les APE attendent-elles du GRM ?
- 3) Quel appui matériel les APE attendent-elles des partenaires financiers externes ?
- 4) Pourront-elles supporter
 -) Les salaires des enseignants ?
 -) Les coûts d'entretien des infrastructures ?
 -) Les coûts de fonctionnement des activités pédagogiques ?
 -) Les coûts des agrandissements des infrastructures ?
- 1) Sont-elles disposées à participer à 20% comme le prévoit le PD ?
- 2) Comment concilier la carrière des enseignants des EC et celle des enseignants syndiqués ?

4- AJUSTEMENT DU PROGRAMME AVEC LE PLAN STRATÉGIQUE JEUNESSE ET LA PROGRAMMATION DÉCENNALE

1. Les ONG cherchent-elles à ajuster les objectifs de leur planification et activités aux exigences du cadre logique du Programme stratégique Jeunesse et à celles à venir du plan décennal ?
 - . Éducation santé
 - . Éducation acquisitions de compétences socio-économiques

- Éducation des filles
 - Résultats finaux ?
 - Résultats intermédiaires ?
1. Quelle appréciation font-elles du cadre logique proposé par le plan stratégique Jeunesse ?
 - Faisabilité
 - Résultats qui respectent la réalité ?

 1. La participation des parents à la gestion correspond-elle à ce qui est proposé dans le plan décennal ?

 2. La participation des APE dans les charges de soutien répond-elle présentement aux prévisions du PD ?

 3. Les ONG prévoient-elles la transformation des EC en des E publiques :
 - Difficultés prévues ?
 - Intention de maintenir un système parallèle ?
 - Quel rôle de contrôle accorde-t-on à l'état, au MEB ? À la direction de l'Enseignement fondamental ?
À la DRE, aux inspections ?

1. Comment les ONG travaillent-elles avec les APE ?
2. Comment les APE voient-elles leurs responsabilités dans un proche avenir ?
3. Demandent-elles d'être appuyées par des formations ou autres moyens ?
4. Quel support demandent-elles afin de devenir plus responsables et plus efficaces ?
5. Quelles solutions envisage-t-on pour suppléer aux déficiences observées dans la perception de la TDRL ?

Addendum

La version préliminaire de l'évaluation a été présentée le 21 décembre, 1997. Après avoir attendu deux mois pour des commentaires, les auteurs ont préparé une version corrigée, qui a circulé à partir de la mi-mars, 1998. Le chef d'équipe, M. Eric Allemano, a fait un compte-rendu de la mission d'évaluation lors d'une conférence-débat sur le rapport organisée à Bamako par le MEB le 2 avril, 1998. Cet addendum reflète les commentaires concernant les écoles communautaires que la société EDC n'a reçues que le 3 juin, 1998. Ces commentaires représentent des éclaircissements fournis par les organisations concernées, dont les réalisations sont comprises dans l'évaluation.

Les commentaires de World Education :

- a. Les projets pilote de Dioila et Commune V diffèrent de ceux qui ont été organisés pour les 13 écoles communautaires à Bamako dans le sens que ceux-là accentuent la composante APE (p. 60, version française).
- b. World Education conçoit son lien avec les ONG nationales comme un partenariat à cause de la gestion des programmes. (pp. 61 et 71, version française).
- c. World Education avait projeté la construction de trois salles de classe à la fois par école, dont l'affectation aux élèves se ferait à raison d'une salle par an; chaque salle doit accueillir un effectif de 50 élèves, dont 50% sont des filles. (p. 63, version française)
- d. World Education a déclaré que les difficultés dans la création des écoles communautaires à Bamako sont à la base de sa décision de transférer ses projets de création de 30 écoles dans la Région de Ségou plutôt que dans la Région de Koulikoro. (pp. 65 et 71, version française).
- e. World Education signale que le Tableau 12 (p. 66, version française) n'a pas incorporé les résultats d'activités de soutien organisées par la suite et déclare que toute divergence dans les chiffres cités est due au fait que dans certaines localités, les APE qui n'étaient pas efficaces ont été remplacées par d'autres qui ont fait preuve de dynamisme.

f. World Education voudrait apporter un éclaircissement sur la source des données utilisées comme base de ses calculs; il s'agit en effet de données fournies par la DNSI qui sont donc officielles.

Save the Children a fourni des informations sur des données qui n'étaient pas disponibles à l'équipe d'évaluation lors de sa mission. Save a aussi signalé que le calcul qui fait la comparaison entre les taux de scolarisation des écoles communautaires et les écoles officielles ne donne pas un image exacte de la réalité, à cause des différences entre leurs aires de recrutement respectifs.

TABLE DES MATIÈRES

	page
Table des matières	I
Résumé	III
Termes de référence	VI
Liste des tableaux et figures	XII
La carte du Mali	XIII
INTRODUCTION	1
Chapitre 1: La méthodologie de l'évaluation	4
1. Le cadre méthodologique	4
2. Une évaluation qualitative/participative	4
3. Une évaluation formative	5
4. Les instruments utilisés	5
5. Les sources d'informations : documents et intervenants	6
Chapitre 2: Personnes et groupes rencontrés	8
Chapitre 3: L'évaluation de la composante formation continue (FC)	16
1. L'état de la formation continue avant le PDEB	16
2. Les objectifs de la composante formation continue dans le PDEB	16
3. Stratégie pour le développement de la formation continue	16
4. Le bilan des activités de la composante FC avant la pédagogie convergente	18
5. Le bilan des activités de la composante FC après l'avènement de la pédagogie convergente	19
6. Synthèse des rencontres	22
7. Proposition d'articulation de la composante avec l'Objectif stratégique jeunesse et avec les objectifs du plan décennal (PRODEC)	26
8. Recommandations	28
Conclusion	28
Chapitre 4: L'évaluation de la composante suivi - évaluation (SE)	29
1. Objectifs de la composante et de son évaluation	29
2. Les performances de la composante et son impact	29
3. La régionalisation de la composante	32
4. La pérennité	33
5. Pertinence de la composante dans le cadre du PRODEC et leçons à tirer	34
6. Recommandations	34
Chapitre 5: Le fonds d'appui à l'éducation fondamentale (FAEF)	36
1. Introduction	36
2. Les réalisations	36
4. Conclusions	39
5. Recommandations	40
Chapitre 6: Évaluation de la composante système de gestion Information (SGI)	41
1. Introduction	41
2. Les activités de la composante SGI au sein de la CPS	42
3. Observations générales	47

4. Conclusions et recommandations	49
Chapitre 7: Évaluation de la composante scolarisation des filles (SF)	52
1. Introduction	52
2. Bilan des réalisations 1994-1997	53
3. Résultats de l'évaluation	56
4. Conclusion	57
5. Propositions de recommandations	58
Chapitre 8: Évaluation de la composante écoles communautaires (EC)	60
1. Contexte du développement des écoles communautaires (EC)	60
2. La gestion du volet écoles communautaires	62
3. L'évaluation de la performance de WE	63
4. L'évaluation de la performance de SC	66
5. La qualité des extrants produits par WE et SC	70
6. Evaluation de la durabilité de la composante EC	74
7. L'Articulation de la composante avec le plan décennal (PRODEC)	75
Chapitre 9: Conclusions et Recommandations	77
Conclusions	77
1. Première conclusion : la pertinence de toutes les composantes	77
2. Deuxième conclusion : les deux modèles d'écoles communautaires représentent des innovations positives à suivre	78
3. Troisième conclusion :le renforcement de la décentralisation effective de l'éducation au Mali.	79
4. Quatrième conclusion : des problèmes de conception	79
5. Cinquième conclusion : des problèmes de gestion qui ont limité l'impact du projet	80
Recommandations	82
Le futur immédiat	82
Les orientations de la composante éducation dans l'OSJ	83
1. Appui à la formation de base	83
2. Options pour l'inclusion de l'éducation formelle dans l'OSJ	84
3. L'appui de l'USAID à la formation des maîtres	86
4. Orientations futures pour les écoles communautaires	86
ANNEXES	90
Documents de Référence	90
Liste des Sigles et des Abréviations	94
Guides d'entretien	96

RÉSUMÉ

La mission d'évaluation du PDEB s'est déroulée du 24 novembre au 21 décembre 1997, dans l'optique de tirer des conclusions sur les acquis et les lacunes du projet. Le présent rapport fait des recommandations pour l'avenir du projet et pour la composante éducation du futur programme "Objectif stratégique jeunesse"(OSJ). Les conclusions principales de la mission sont comme suit :

1. Première conclusion : toutes les composantes du PDEB sont pertinentes

L'équipe d'évaluation trouve que les *thèmes* des six composantes du PDEB sont tous pertinents dans les contextes du Plan décennal de développement de l'éducation et de l'OSJ. Pourtant, d'importantes modifications s'avèrent nécessaires dans plusieurs composantes.

2. Deuxième conclusion : les écoles communautaires sont des innovations positives à maintenir

Bien que les deux modèles d'écoles communautaires soient susceptibles de s'intégrer dans les activités de l'OSJ plus facilement que les écoles publiques, ils semblent être mieux adaptés aux zones rurales qu'urbaines. Les principaux problèmes à résoudre sont comme suit :

- Le pourcentage de la population scolarisable effectivement accueilli par les écoles communautaires n'est pas connu ;
- La qualité générale des écoles communautaires serait semblable à celle des écoles publiques : assez faible dans l'ensemble ;
- La qualité de l'enseignement en langue française n'est pas assurée ; ainsi, le problème du passage des sortants de la 6^è année au second cycle n'est pas résolu ;
- le coût élevé de l'encadrement sera difficile de maintenir après la fin de l'appui technique et financier de WE et de SC.

3. Troisième conclusion : le PDEB a renforcé la décentralisation effective de l'éducation au Mali

Le PDEB a contribué très sensiblement à la décentralisation de la gestion de l'éducation, surtout en matière de l'informatique et en construction scolaire. A partir de 1994, le PDEB a aidé à transférer les centres de décision vers les DRE. Néanmoins, le traitement et l'exploitation des statistiques scolaires restent encore centralisés.

4. Quatrième conclusion : certains aspects du PDEB sont mal conçus

Des imperfections de conception, surtout au niveau des composantes formation continue et la scolarisation des filles persistent. La formation continue semble avoir compressé trop de thèmes dans les stages de formation des enseignants, ce qui se traduit par une insuffisante maîtrise de certaines

méthodes ou pratiques. En plus, il n'y a pas de lien entre la formation et la gestion de la carrière des enseignants.

Quant à la composante scolarisation des filles, on observe une certaine dispersion dans le choix des activités qui ne sont pas toujours de la même valeur en termes d'impact. Aussi, la stratégie déployée se base trop sur des mesures de sensibilisation/mobilisation sociale sans toucher aux problèmes des coûts directs et indirects de la scolarisation. L'absence d'outil d'évaluation pour cette composante est une lacune sérieuse.

5. Cinquième conclusion : des problèmes de gestion ont limité l'impact du projet

Les principaux problèmes de gestion relevés par la mission sont les suivants :

- Le projet manque d'un schéma directeur cohérent. L'USAID finit par prendre les décisions importantes, ce qui tend à déresponsabiliser ses partenaires nationaux.
- L'efficacité de la planification annuelle est compromise par les lenteurs de l'USAID dans l'approbation des fiches d'impact. Les responsables nationaux interrogés se plaignent du rejet sans motif par l'USAID de certaines activités inscrites sur les fiches d'impact.
- Il y a un manque de coordination avec des initiatives parallèles appuyées par d'autres partenaires techniques et financiers actifs dans les mêmes domaines que le PDEB.
- Le système de gestion financière est lourd et inadapté. La gestion financière de l'USAID a provoqué de sérieuses crises de liquidité, notamment au niveau la composante FAEF.
- La non-application des mesures de développement institutionnel par le MEB, dont les directions et services restent cloisonnés ; de même, il y a peu d'harmonisation entre les cellules nationales et régionales du PDEB.

Le futur immédiat

Pendant la dernière année du PDEB (1998), l'équipe recommande à l'USAID et au MEB de maintenir en priorité les activités suivantes :

- Le FAEF, qui continue à augmenter l'accès à l'école ;
- Les écoles communautaires ;
- Le système de gestion informatique de la statistique et la carte scolaires ;

On devrait approuver seulement les activités les plus prioritaires aux niveaux de la SF et la FC, à savoir, les activités favorisant la scolarisation des filles *aux niveaux régional et local* et quelques formations/recyclages de maîtres, suite à une étude des besoins prioritaires. La composante SE peut rester en veilleuse en attendant l'élaboration de l'OSJ et ses modalités de suivi et d'évaluation.

Les orientations de la composante éducation dans le programme Objectif stratégique jeunesse

L'USAID devrait limiter son intervention à l'éducation de base. Nous pensons que la politique du nouveau programme devrait s'articuler autour de *l'école communale* (les besoins éducatifs de tous les Maliens entre les âges de 0 et 24 ans sont trop vastes pour que le programme de l'USAID essaie d'y répondre). Dans l'éducation de base, l'USAID a le choix entre une approche basée sur:

- l'éducation *formelle* (y compris les écoles communautaires) en partenariat avec le MEB et ses antennes régionales ou une approche basée sur
- L'éducation *non-formelle* articulée autour des CED, les activités d'alphabétisation fonctionnelle et de formation professionnelle.

La mission recommande le premier choix. Le groupe cible serait les enfants âgés de 7 à 12 ans scolarisés dans les écoles publiques et les écoles communautaires. Dans le second cas, les principaux partenaires nationaux seraient la DNAFLA et les DRE, le nouveau Ministère de la Jeunesse, le Ministère de l'Emploi et de la Fonction Publique et le Ministère de la Santé et de la Solidarité avec les Personnes Âgées. Le groupe cible serait les jeunes (principalement non-scolarisés) âgés de 13 à 24 ans. Dans les deux cas, il faudrait prévoir une coordination avec d'autres partenaires internationaux dont l'UNICEF, le FNUAP, le BIT, le PNUD et l'OMS. L'utilisation des moyens de formation à distance nous semble incontournable dans les deux cas. Dans les deux cas, les questions de financement de projets de jeunes qui s'installent à leur propre compte se posent. Donc, un volet de micro-crédits inspiré du modèle "*Grameen Bank*" (Bangladesh) s'impose.

Il serait mieux que l'USAID continue ses activités dans le domaine de la formation continue plutôt que d'opter pour la formation initiale puisque :

- le recrutement des maîtres sur le budget du MEB est toujours restreint par le programme d'ajustement structurel ;
- La présence de nombreux maîtres sous-qualifiés dans les écoles (volontaires, vacataires et néoalphabètes...) représente un défi majeur.

STATEMENT OF WORK OF MALI EDUCATION EXPANSION PROJECT (689-0258)

A. BACKGROUND

USAID Mali's Basic Education Expansion project (BEEP) is a \$41.0 Million project over a ten year period, 1989-1999. It aims at increasing access to schooling and at improving the quality of education at the primary level. In the course of program implementation, the BEEP Project has gone through significant changes and re-orientations. Until 1991, the Project interventions aimed mainly at providing support to reinforce the institutional capacity of the Ministry of Basic Education at the central level. In 1992, USAID and the Ministry of Basic Education embarked on a major initiative to regionalize the interventions of the Project in an attempt to bring the services closer to the beneficiaries and achieve greater impact at the school level. As a result, the Regional Directorates of Education were empowered to develop and carry out their regional actions plans and manage their budgets. In 1994, the Project was amended to implement a community school development component in an effort to expand the school base rapidly outside the formal educational system. The key feature of community schools is that they are **owned** and **managed** by the communities. The preliminary results of a cost analysis study undertaken this year between the two models of community schools show higher cost recovery (a sustainability factor) for the World Education model, while the Save the Children model invests more heavily on pedagogical materials and supervision (quality factors)

Thus, currently the BEEP project has two distinct "volets". 1) Community school development, and 2) institutional strengthening of the Ministry of Basic Education.

One of the Project's implementing agencies is the Government of the Republic of Mali (GRM) represented at the National level by the "Bureau des Projets d'Éducation" (BPE). The BPE works with all nine Regional Directorates of Education (DRE) to carry out project activities in the Field. The Project interventions are designed around five components: girls education, teacher training, school rehabilitation (in French: Fonds d'Appui à l'Enseignement fondamental: FAEF), management Information Systems (MIS), Information and evaluation (M & E).

The context in which the Project is being implemented is marked by two major recent developments. First, USAID Mali has undergone in the past two years an internal change process referred to as Re-engineering. As a result of this exercise, a seven year (1996 - 2002) Country Strategic Plan was developed with four interrelated strategic objectives with the social, economic and political realms; then teams were formed in lieu of traditional technical offices to achieve the results under each strategic objective. The "Youth Strategic Objective is one of USAID Mali's four strategic objectives. The Youth SO is an integrated multisectoral program with its interventions targeting education and skill development, child survival and reproductive health. The SO targets the under 25 age group, representing 2/3 of Mali's population. The SO is stated as "improved social and economic behaviour among youth". The high, intermediary, and low level results to be achieved under the Youth SO, and the indicators to monitor program performance are described in the Youth SO Results Framework (see Attachment).

Second, the Government of Mali has set up a team of national experts to design a ten year sectoral Investment Program for education. The plan will provide a new policy context and prioritise the needs to address to ensure 75% of Mali's children receive basic primary education by the year 2008. Sectoral investment programs are based on the assumption that a long term investment program carried out in a co-ordinated and synergistic manner by the actors (government, donor organisations, other partners, etc) is more likely to bring about sustainable results than short-term individual, and alone projects carried out with little or **no** co-ordination among these actors, The government's plan also accounts for, and it is predicated upon, a government-wide process of decentralisation, and shift the responsibility to the regions, "circles" and communes. The education decennial plan is to be presented to the Government and its partners in October 1997. Once it is approved, all the "actors" in the sector are expected to design their interventions so that they contribute effectively to the attainment of the long-term and mid-term objectives of the plan. USAID anticipates that its priorities, as outlined in the Country Strategic Plan and subsequent Youth SO strategic management plan, will be highly to the complementary to the decennial plan.

B. PURPOSE OF THE EVALUATION

Given the above background and context, the evaluation is expected to assess the performance of the various activities supported under BEEP, especially those institutional capacity strengthening activities with the Ministry of Basic Education, in terms of effectiveness, quality, and sustainability. USAID Mali and the Ministry of Basic Education would like to know which of the components can graduate in a sustainable way according to these criteria and when between 1997 - 1999 time frame.

This evaluation should also review activities in light of the decentralisation and proposed restructuring of the education system and education program and the Youth SO emphasis on access and quality in the expansion of community schools.

This evaluation then, will review the ongoing and proposed activities and MEB plans for a decentralised education system, as well as specifically funded activities.

C. EVALUATION QUESTIONS

The key questions to be addressed by this evaluation are centered around four main issues, and should be addressed for each component of the project.

1. Program Performance

How effectively, or completely, has the component met the objective initially established or subsequently revised? To what extent has the Project contributed in improving access to, quality of, and demand for basic education? In which of the three domains has the project contributed the most, the least?

2. Quality

Does the quality of the output reflect the level of investment? (For example, for teacher training, are teachers applying the knowledge/skills acquired during training in the classroom? for the EMIS. is the information used for policy development or decision making?)

2. Sustainability

To what extent are the achievements of the Project sustainable? What factors in general have hindered or furthered the sustainability building process? How effective is the institutional capacity at the level of the central, regional, and local educational authorities, and at the community level to sustain these achievements? How and when should USAID end its involvement with the Ministry of Basic Education, taking into account the following elements of sustainability: quality of services, demand for services, institutional capacity, source of financing? What activities could be discontinued as of this year and what activities should be accomplished before each component can graduate in 1998 or 1999?

3. Re-alignment with the Youth Strategic Objective and the Education Decennial Plan

Do the activities currently executed under the Project contribute highly, moderately, or poorly to: a) attaining, the results in the Youth Results Framework-, b) addressing the objectives and priorities, laid out in the education decennial program? In terms of; future directions to explore, What are the constraints and the opportunities for USAID to engage in pre-service training of school teachers and institutional strengthening of the Parents' Associations (APE) of public schools? More specifically, what are the steps to follow, the assessments to make, and the issues to address in order for USAID to undertake pre-service training? Based on the evaluation team's assessment, what is the significance of the correlation between development of public school APEs and improvements in access to, and quality of basic education? How might the various components be aligned to better complement the other components and mutually reinforce Youth basic education efforts?

D. METHODOLOGY

This evaluation is intended to be participatory. It is expected to be conducted with the involvement of all the parties who have stake in the Project: the funding agency (USAID Mali); the partners and implementing institutions (Ministry of Basic Education, PVO/NGOs); and the beneficiaries (students, teachers. Associations de Parents d'Élèves: APE). The evaluation team will use data from primary sources collected through commonly accepted rapid appraisal methods (e.g. key informant interviews, focus group interviews, mini-surveys, direct observation), and data from secondary source (e.g. MIS reports and research reports from the Ministry of Basic Education; Project monitoring and evaluation reports and research reports from USAID Mali; reference documents or reports from other donor or organisations.

E. BRIEF DESCRIPTION OF BEEP COMPONENTS/ACTIVITIES

1. In service Teacher Training

During its early years, BEEP trained hundred of teachers. More importantly, it trained a national team to become the trainers of regional teacher training teams. Although national assistance for this activity has ceased, USAID is still supporting the Ministry in its in-service teacher training activities.

2. Monitoring and Evaluation

Through technical assistance, a monitoring and evaluation unit was trained as part of the Ministry of Basic Education. The unit has testing teachers' performance and student achievement in the classroom. It is also tasked with the establishment of regional teams to do the same kinds of assessment.

3. School Rehabilitation (PAEF)

PAEF supports tile rehabilitation of existing schools through USAID funds. These funds are now managed by regional entities and without technical assistance.

4. Management Information System

BEEP is supporting one technical assistant in the management information system unit of the Ministry of Basic Education. This unit collects data and produces reports and disseminates fliers regularly. It has trained staff at the national level and at the Regional Directorate levels,

5. Girls Education

This project component has established gender units the central and regional education offices. These are involved with activities to draw more girls into primary school and keep them there. These include awareness campaigns in targeted regions and training for different levels of the educational system staff.

6. Community Schools Development

This component was included with an amendment to the project in 1994. USAID initiated a policy dialogue with the Government to establish a legal framework governing the creation and official recognition of community schools, then awarded grants to Save the Children and World Education to carry out a community school-developing program respectively in the region of Sikasso and Kolikoro. During the 1996-1997 school year, 616 community schools are functional, with 47,000 students enrolled.

F. DELIVERABLES

1. Workplan and methodology

Five working days after the beginning of the evaluation, the evaluation team will submit to USAID an English and a French version of its Workplan and methodology for conducting the evaluation, USAID Mali and the Ministry of Basic Education will review the document and recommend changes as appropriate within one working day.

2. First Draft Report

Five working days after completion of the evaluation field Work, the evaluation team will submit to USAID English and a French version of the first draft report. Three working days after this submission, the team will make a presentation of the first draft report to representatives of USAID Mali and the Ministry of Basic Education. The presentation will briefly describe the methodology and summarise the preliminary findings, conclusions and recommendations of the evaluation. The team will take note of the oral questions and comments from the audience. USAID Mali will forward written comments from USAID and the Ministry of Basic Education to the evaluation team ten working days after the presentation.

3. Second Draft Report

Ten working days after receipt of written comments from USAID Mali and the Ministry of Basic Education, the contractor shall provide to USAID Mali a second draft, in English and French, detailing main findings, conclusions and recommendations and reflecting comments and changes requested by USAID Mali and the GRM. Both a hard copy and an electronic file in Wordperfect 5.2 of the second draft must be submitted. USAID Mali will forward the final comments on the second draft report from USAID and the Ministry of Basic Education to the contractor ten working days after receipt of the second draft report.

4. Final Report:

Ten working day after notification of approval of the second draft by USAID Mali, the contractor shall deliver the final report, in English and in French, to USAID/Mali. The final report shall address all of USAID/Mali and GRM comments and conform to the reporting guidelines required. Six hard copies (3 in English and in French) and an electronic file of each version in Wordperfect 5.2 must be submitted to USAID Mali.

The final report shall be organised as follows:

Executive Summary:

Statement of Conclusion and Recommendations: the conclusion shall be succinct with the topic identified by a short sub-heading related to the questions posed in this statement of work.

Recommendations must correspond to the conclusions and, whenever possible, the recommendations shall specify **who**, or what agency, should take the recommended actions.

Body of the Report: must describe the country context in which the project was developed and carried out, and provide the information (evidence and analysis) on which the conclusions and recommendations are based. The report must have an executive summary, introduction, section detailing the team's findings and specific conclusions arrived at during the evaluation, lists of all individuals interviewed and documents consulted, and a summary of recommendations (maximum of 40 pages).

Appendices: that include a brief summary of the current status and attainment of original or modified inputs and outputs if these are not already indicated in the body of the report; description of the methodology used in the evaluation; bibliography of documents reviewed; list of agencies contacted and individuals interviewed and any other relevant information.

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

TABLEAUX

	Pages
1. Modules enseignés dans les différents stages entre 1990 et 1993	17
2. Formations planifiées et réalisées entre 1993 et 1997	18
3. Réalisations du FAEF entre 1992 et 1994	36
4. Parc actuel des micro-ordinateurs et des imprimantes dans les DRE.	42
5. Réalisations de la composante SGI	47
6. Prévisions et réalisation de la composante SF de 1994 à 1997	53
7. Effectifs féminins, écoles communautaires de WE et de SC (1995-1997)	56
8. Nombre de nouvelles écoles et salles de classe, Région II : 460 écoles	63
9. Calcul du rapport des élèves par salle de classe depuis 1995-1998	63
10. Nouvelles écoles et salles de classe (Bamako) : 40 écoles et 120 classes	64
11. Indicateurs de progrès réalisés par WE depuis 1995 à 1997	65
12. Mise en place des APE : progrès réalisés, en fonction des objectifs (WE).	66
13. Plan d'implantation des salles de classe (EC) en 1995-96	67
14. Plan d'implantation des salles de classe (EC) en 1996-97	67
15. Plan d'implantation des salles de classe (EC) en 1997-98	67
16. Plan d'implantation des salles de classe (EC) en 1998-99	67
17. Implantation des écoles communautaires entre septembre 95 et oct. 96	68
18. Implantation des écoles communautaires entre septembre 96 et oct. 97	68
19. Implantation des écoles communautaires entre septembre 97 et oct. 98	68
20. Implantation des écoles communautaires entre septembre 98 et oct. 99	69
21. "Écoles" réalisées en 1995-96, par SC, Cercles de Kolondiéba, Bougouni et Yanfolia.	69
23. Options pour l'harmonisation de l'éducation avec des activités de promotion de la santé, l'emploi	84

FIGURES

Carte du Mali

Figure 1. Schéma du partenariat autour de l'école communale

86

Régions et Cercles où ont lieu l'enquête de la mission d'évaluation:

- **Koulikoro;**
- **Ségou;**
- **Mopti;**
 - Djéné
- **Sikasso ;**
 - Bougouni ;
 - Kolondiéba.



▪ Carte Larousse

ns ses commentaires **n'indique pas la source de ces données**. Est-ce le rapport du 2^e semestre qui ne nous a pas été remis durant la mission au 1^{er} ment. Mais vu l'absence d'indication de la source de ces données, celles-ci sorties de leur contexte restent en soi problématiques et invérifiables. Onsequemment telles quelles.

moins, l'équipe a bénéficié d'un briefing par des responsables du PRODEC et a pu consulter le document provisoire élaboré par le PRODEC en 1997.

Koulikoro ✦

✦